



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**Perceção e Práticas dos Professores – Perspetivas Inclusivas
no 2ºCiclo do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus para a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Santana Fernandes Matos

Lígia Miguel Ferreira Cardoso

Lisboa, 2012

Resumo:

Sabendo que a escola inclusiva é o lugar onde crianças e jovens aprendem juntas, tendo as mesmas oportunidades, ambiciona o presente estudo compreender como os docentes do 2ºCiclo do Ensino Básico fomentam a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental numa turma do ensino regular. Assim, este estudo teve como intenção investigar a especificidade de um contexto educativo e compreender as práticas educativas adotadas por uma escola para dar resposta a uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente.

O trabalho apresentado insere-se numa metodologia qualitativa baseada na interpretação dos dados através da análise de conteúdo de documentos e de entrevistas. Os documentos recolhidos fundamentam a intervenção com o caso e as entrevistas, realizadas aos intervenientes diretos, os professores da turma, operacionalizam as metodologias e estratégias delineadas nos referidos documentos.

Todo o percurso investigativo realizado permitiu concluir que os docentes estão sensibilizados e demonstram uma perceção positiva em relação à inclusão da aluna com Deficiência Mental. No entanto, os resultados obtidos demonstram que os professores ainda estão reticentes, no que se refere às suas práticas pedagógicas e uma verdadeira e efetiva inclusão da aluna.

Palavras - Chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Deficiência Mental; Programa Educativo Individual; Currículo Específico Individual;

Abstract:

Knowing that the inclusive school is the place where children and youth learn together, having the same opportunities, the present study aims to understand how 5th and 6th grade teachers promote the inclusion of a student with mental retardation in a regular education class. For this reason, this study was intended to investigate the specificity of an educational context and to understand the educational practices adopted by the school to respond to a permanent Special Educational Needs (SEN) student.

The presented work is part of a qualitative methodology based on the interpretation of data through content analysis of documents and interviews. The obtained documents justify the intervention with the case and interviews which were performed direct to the protagonists, class teachers, who operate the methodologies and strategies outlined in those documents.

All this investigation has allowed me to conclude that teachers are aware of and demonstrate a positive perception regarding the inclusion of the student with mental retardation. However, the results show that teachers are still reticent in regard to their teaching practices and a real and effective inclusion of the student.

Key-Words: Inclusion, Special Educational Needs, Mental Retardation; Individual Educational Plan; Specific Individual Curriculum

Résumé:

Sachant que l'école inclusive est l'endroit où les enfants et les jeunes apprennent ensemble en tenant les mêmes opportunités, la présente étude ambitionne de comprendre la façon dont les enseignants du collège fomentent l'inclusion d'une élève porteuse d'un handicap mental dans une classe de l'enseignement régulier. Donc, cette étude a eu pour objectif d'enquêter la spécificité d'un contexte éducatif et de comprendre les procédés éducatifs adoptés par une école afin de répondre à une élève ayant des Besoins Educatifs Spéciaux (BES) à caractère permanent.

Le travail présenté s'insère dans une méthode qualitative basée sur l'interprétation de données à travers l'analyse du contenu de documents et d'interviews. Les documents recueillis justifient l'intervention dans le cas et les interviews, réalisées aux intervenants directs, les enseignants de la classe, opérationnalisent les méthodes et les stratégies délinéées dans ces documents.

L'ensemble du processus d'investigation réalisé a permis de conclure que les enseignants sont sensibilisés et démontrent une perception positive par rapport à l'inclusion de l'élève Handicapé Mentale. Cependant, les résultats obtenus démontrent que les enseignants sont encore réticents en ce qui concerne les pratiques pédagogiques mises en marche et une vraie et effective inclusion de l'élève.

Mots- clés : Inclusion ; Besoins Educatifs Spéciaux ; Curriculum Spécifique Individuel

*Aos meus pais por todo o amor que sempre demonstraram
e por tudo o que me ensinaram!*

Agradecimentos:

Com o fim desta jornada resta-me agradecer a todos os que me acompanharam, acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Manuela Matos, pela disponibilidade e paciência que expressou ao longo da realização deste estudo e pela competência com que orientou este trabalho.

Aos meus pais, que são o meu porto de abrigo, pelas palavras de incentivo e pelo apoio que expressaram nos momentos em que, de algum modo, fracassei e desesperei.

Ao meu namorado pelo apoio e paciência que demonstrou nos momentos de maior desânimo.

À Ana e à Célia que não me deixaram fracassar nesta caminhada, pela amizade, pela partilha de angústias e pelos bons momentos que vivemos juntas.

Aos meus colegas de profissão pela disponibilidade que demonstraram ao concederem-me as entrevistas.

A todos, o meu sincero obrigado!

Índice

Resumo:	II
Abstract:	III
Résumé:	IV
Agradecimentos:	VI
Índice	VII
Índice de Quadros:	XI
Introdução	- 15 -
PARTE 1 – QUADRO TEÓRICO	19
Capítulo 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
1. A perspectiva histórica da Educação Especial	19
1.2. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais	24
2. Perspetiva Inclusiva	27
Capítulo 2 – DEFICIÊNCIA MENTAL	31
1. Definição de Deficiência Mental	31
2. Correntes da Definição de Deficiência Mental	37
2.1. Graus da Deficiência Mental	39
2.1.1. Deficiência Mental Ligeira ou Borderline	40
2.1.2. Deficiência Mental Ligeira	40
2.1.3. Deficiência Mental Moderada ou Média	40
	VII

2.1.4. Deficiência Mental Grave.....	41
2.1.5. Deficiência Mental Profunda.....	41
3. Etiologia da Deficiência Mental	42
3.1.1. Fatores Biomédicos	43
3.1.2. Fatores Sociais.....	44
3.1.3. Fatores Comportamentais	45
3.1.4. Fatores Educacionais	45
4. Características da Deficiência Mental	46
Capítulo 3 – PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA FACE ÀS RESPOSTAS EDUCATIVAS	49
1. Organização das Respostas Educativas Face à Promoção da Equidade Educativa.....	49
PARTE II – PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	53
Capítulo 1 – OBJETO DE ESTUDO	53
1 - Introdução.....	53
2 - Objetivo do Estudo.....	53
3- Formulação da Pergunta de Partida.....	54
Capítulo 2 – METODOLOGIA	56
1 – Introdução	56
2 – Metodologia.....	56
2.1 Condições de Realização do Estudo	59
2.2 Caracterização da Amostra.....	60

2.3 Procedimentos Iniciais.....	61
3.1. A Entrevista	63
3.1.1. A Construção do Guião da Entrevista	64
3.1.2. Procedimentos de Análise das Entrevistas	67
3.2. Os Documentos	71
3.2.1 Procedimentos de Análise do Projecto Curricular de Turma	72
3.2.2. Procedimentos de Análise do Programa Educativo Individual	74
3.2.3. Procedimentos de Análise do Currículo Específico Individual.....	75
3.2.4. Procedimentos de Análise do Plano Individual de Transição	75
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
Capítulo 1 – Apresentação dos Resultados e Análise dos Documentos.....	79
1 – Análise do Projeto Curricular de Turma.....	79
2 - Análise do Programa Educativo Individual	85
3. Currículo Específico Individual – A Unicidade de Um Caso	88
4. Plano Individual de Transição – Conceção e Implementação	89
Capítulo 2 – Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados das Entrevistas	92
1. O Projeto Curricular de Turma.....	93
2.Caracterização da Aluna com Deficiência Mental	99
3.Inclusão da aluna com Deficiência Mental na Turma de Ensino Regular.....	103
4.Os Professores e as Suas Práticas Pedagógicas	110
4.1.Práticas Pedagógicas Desenvolvidas para Estimular a Inclusão	110
	IX

4.2.Os Professores e a Planificação das Atividades	113
4.3.Avaliação da Atividade e Participação	115
4.4.O Plano Individual da Transição	116
5.Dificuldades Sentidas pelos Professores do Ensino Regular face à Inclusão da Aluna com Deficiência Mental	122
CONCLUSÕES	128
BIBLIOGRAFIA	135
ANEXO I.....	140
ANEXO II	150
ANEXO III	153
ANEXO IV.....	162

Índice de Quadros:

Quadro I – Graus de Deficiência Mental.....	40
Quadro II – Caracterização dos Professores.....	61
Quadro III – Caracterização dos alunos com Necessidades Educativas Especiais....	62
Quadro IV - Blocos temáticos e objetivos específicos das entrevistas aos professores do 2ºCiclo.....	66
Quadro V- Blocos temáticos e objetivos específicos da entrevista à professora de Educação Especial.....	67
Quadro V – Quadro de análise do Projeto Curricular de Turma.....	66
Quadro VI – Análise de Conteúdo das Entrevistas – matriz inicial.....	70
Quadro VII – Análise de Conteúdo das Entrevistas – matriz final.....	71
Quadro VIII – Esquema de análise do Projeto Curricular de Turma.....	73
Quadro IX – Esquema de análise do Programa Educativo Individual.....	75
Quadro X – Esquema de análise do Currículo Específico Individual.....	76
Quadro XI – Esquema de análise do Plano Individual de Transição.....	77
Quadro XII – Caracterização da Turma.....	80
Quadro XIII – Caracterização da Equipa Educativa.....	81
Quadro XIV – Finalidades do Projeto Curricular de Turma.....	81
Quadro XV – Organização do Projeto Curricular de Turma.....	81
Quadro XVI – Articulação de Conteúdos	82
Quadro XVII – Operacionalização dos Conteúdos.....	83
Quadro XVIII – Calendarização.....	83
Quadro XIX- Avaliação do Projeto Curricular de Turma	84
Quadro XX – Dados de Identificação.....	86
Quadro XXI – Programa Educativo Individual – Fatores Inibidores/Facilitadores e Medidas Implementadas.....	86

Quadro XXII – Programa Educativo Individual – Planeamento da Intervenção.....	87
Quadro XXIII - Programa Educativo Individual – Planeamento da Intervenção (cont.).....	88
Quadro XXIV – Análise do Currículo Específico Individual.....	89
Quadro XXV - Plano Individual de Transição: Planeamento da sua Implementação...	90
Quadro XXVI – Temas.....	93
Quadro XXVII – Projeto Curricular de Turma.....	94
Quadro XXVIII - Caraterísticas da Aluna com Deficiência Mental.....	100
Quadro XXIX – Inclusão da Aluna com DM.....	104
Quadro XXX – Práticas Pedagógicas com a Aluna com DM	111
Quadro XXXI – Planeamento de Atividades.....	114
Quadro XXXII – Avaliação.....	116
Quadro XXXIII - Plano Individual de Transição.....	117
Quadro XXXIV - Dificuldades na Prática Pedagógica.....	123

“Quem quiser fazer planos para um ano...Semeie.

Quem quiser fazer planos para dez anos...Plante Árvores.

Quem quiser fazer planos para cem anos...Eduque Pessoas!”

(Autor Desconhecido)

Introdução

O atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais tem sido tema de debate no decorrer dos últimos anos. Após várias transformações relativas ao apoio a estas crianças, a Declaração de Salamanca veio documentar os princípios orientadores para uma educação mais inclusiva. De acordo com este documento, as escolas deverão “ajustar-se, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste âmbito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas. (...) As escolas terão que encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.” (UNESCO, 1994).

Iniciativas para a inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais na nossa sociedade ocorrem há várias décadas. A busca para a aquisição de direitos iguais está cada vez mais presente.

Promover a inclusão de crianças com Deficiência Mental em turmas do ensino regular, tornando-as cidadãos ativos no desenvolvimento das atividades curriculares, tem-se revelado uma preocupação de toda a comunidade educativa.

Ao longo de várias décadas, os sujeitos com Deficiência Mental possuíam o estatuto de “incapacitados” e sem condições para serem úteis à sociedade. Durante a antiguidade clássica, as crianças com Deficiência Mental eram abandonadas por se considerar que estavam possuídas pelo demónio e espíritos maus. Na Idade Média, por influência da Igreja Católica, os deficientes físicos passaram a ser vistos como possuindo alma e, deste modo, eram acolhidos em instituições de caridade. Já os Deficientes Mentais eram apedrejados e queimados nas fogueiras da Inquisição pois eram considerados fruto da união da mulher com o demónio (Fundação Calouste Gulbenkian, 1996). Nos finais do século XVIII e no início do século XIX começa o “*período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência*” (Bautista, 1997, p.22), considerando-se assim o aparecimento da Educação Especial. É no ano de 1890 que se cria, no nosso país, o Instituto de Surdos de Benfica e, em 1914, é criado o Instituto Médico-Pedagógico, na Casa Pia, que mais tarde se transforma no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, destinando-se ao apoio de crianças deficientes. Já no século XX o atendimento a crianças

com deficiência passa pela intervenção de técnicos especializados e professores, que orientam “classes especiais” com alunos com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, estas crianças continuavam excluídas do Sistema Educativo Público, pois as crianças com Necessidades Educativas Especiais, antes da década de 70, não tinham assegurado o direito a uma educação pública (Nielsen, 1999).

No entanto, a realidade mudou e a Declaração de Salamanca (1994) veio introduzir o conceito de educação inclusiva como forma mais completa de aplicação do conceito de “escola para todos”. Este documento expressou princípios e fundamentos capazes de tornar a viável a sua concretização. É importante referir que a inclusão se baseia no pressuposto de que as barreiras à aprendizagem podem ter as mais diversas origens e que a sociedade e os componentes do processo educativo (escolas, currículo, estratégias) são, muitas vezes, discriminatórias e incapacitantes em relação às pessoas com deficiência que têm sido marcadas pelo acentuar dos seus limites.

Um novo olhar sobre o conceito de “escola para todos” surge após a aprovação da Declaração Salamanca, em 1994. Neste contexto, não se aspira, apenas, que as crianças sejam integradas na escola, mas sim que a escola regular inclua todas as crianças e que façam parte dela como elementos integrantes daquele meio

Deste modo, todas as crianças devem ser implicadas no desenvolvimento curricular que proporciona a inclusão que, segundo Correia (2003), deverá ser o mais normal e o menos restrito possível, sem se descuidar das necessidades específicas de cada aluno.

Uma escola que se pretende que seja inclusiva deve garantir o acesso a uma educação de qualidade que prepara, de igual modo, todos os alunos, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais, para uma futura integração na sociedade, o mais normalizada possível. Para que tal se torne real é necessário que a escola encontre respostas diversificadas, tendo sempre em atenção a diversidade da sua população e, consequentemente, da sociedade.

A escola necessita ter no seu horizonte estratégias de intervenção diversificadas e adequadas para dar resposta às necessidades específicas de cada aluno independentemente das suas dificuldades. Nesta ótica o papel do professor assume uma enorme importância no

que diz respeito à diversificação de estratégias pedagógicas que se revelem eficazes para a progressão das aprendizagens dos seus alunos. Estas estratégias encontram-se, ou deveriam encontrar-se, contempladas no Projeto Curricular de Turma, documento que é elaborado tendo em consideração a população que constitui a turma. Das diversas estratégias a diferenciação pedagógica assume um papel fundamental na forma como proporciona formas diferentes do aluno apreender os conteúdos desenvolvendo soluções eficazes para que o mesmo possa ter uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008). Contudo, para casos como o caso da Deficiência Mental é necessário delinear percursos específicos com respostas específicas que vão desde a organização curricular aos meios e recursos, também eles específicos ou mesmo diferentes. O presente estudo aborda questões relacionadas com a temática da Inclusão de uma aluna com Deficiência Mental, que frequenta uma turma do ensino regular, no 6º ano de escolaridade, do 2ºCiclo do Ensino Básico. Pretende-se, com este, conhecer as práticas pedagógicas e a perspetiva dos professores que lecionam nesta turma e que intervêm diretamente com o caso. Ambiciona-se, ainda, perceber se essas práticas fomentam, de forma assertiva, a inclusão da aluna.

Assim, a presente dissertação encontra-se organizada em três partes que de seguida se passará a descrever.

Na primeira parte, Quadro Teórico, dividido em três capítulos, apresenta-se a revisão da literatura. No primeiro capítulo, procede-se a uma breve perspetiva histórica da Educação Especial abordando-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais bem como a perspetiva do conceito de Inclusão. No segundo capítulo, aborda-se a definição de Deficiência Mental, as correntes dessa definição, a sua etiologia bem como as características da Deficiência Mental. No terceiro capítulo, apresentam-se os pressupostos organizacionais da escola face às respostas educativas com destaque para o Projeto Curricular de Turma, para a diferenciação pedagógica face ao contexto educativo e as possibilidades de respostas educativas diferentes e adequadas a casos de Deficiência Mental como é o caso do Programa Educativo Individual, Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição que operacionaliza as opções tomadas na sensibilização a uma atividade profissional futura e prepara os alunos para a transição para a Vida Pós-escolar. A segunda parte, Planificação e Organização do Estudo, é composta por dois capítulos. No capítulo I, apresenta-se o objetivo do estudo e a formulação das questões de

partida para o mesmo. No capítulo II, procede-se à apresentação da metodologia de estudo, designadamente as condições de realização do estudo, a caracterização da amostra, os procedimentos e os dispositivos de recolha e tratamento dos dados.

Na terceira parte, Apresentação e Discussão dos Resultados, procede-se à análise dos documentos, nomeadamente do Projeto Curricular de Turma, do Programa Educativo Individual bem como do Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição. Apresenta-se ainda a análise e discussão dos resultados obtidos das entrevistas realizadas aos professores. Por fim, num último capítulo, descrevem-se as conclusões finais do estudo e seus contributos para práticas educativas futuras.

PARTE I

QUADRO TEÓRICO

PARTE 1 – QUADRO TEÓRICO

Capítulo 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. A perspectiva histórica da Educação Especial

A evolução da sociedade, ao longo dos tempos, espelha o progresso da história do atendimento às pessoas com diferenças físicas, motoras, mentais e emocionais significativas.

Como referem Madureira e Leite (2003), o estudo sobre os indivíduos com graves problemas e as formas de atendimento dos mesmos nem sempre se mostrou linear, pois num mesmo período da história, as sociedades tratam de forma distinta a população com deficiência.

O progresso das diferentes áreas do conhecimento e atividade social influenciam o modo de atendimento das pessoas com diferenças significativas em relação à grande maioria da população. Tal como nos diz Madureira et al “*A predominância de uma área sobre a outra, na forma de considerar esta população (...) veio marcar indefetivelmente os vários períodos da história da educação especial.*” (Madureira et al 2003, p.17).

Os autores que se debruçam sobre a temática - história da Educação Especial, distinguem quatro fases que caracterizam o atendimento dos indivíduos com deficiência.

A primeira fase, considerada a pré-história da Educação Especial, não possui marcos quanto ao seu início. A este respeito Madureira et al (2003) diz-nos que da antiguidade conhece-se o infanticídio dos bebés deficientes em cidades como Esparta. Já na Idade Média os indivíduos considerados deficientes eram considerados como possuídos pelo demónio e, por isso, eram abandonados em matas e florestas. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, “*os deficientes eram internados em asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais.*” (Madureira et al 2003, p.18). Aos jovens deficientes que cresciam nestas instituições não lhes era concedido qualquer atendimento

especial, cresciam junto de idosos e marginais. Em Portugal, no decorrer deste período foram criados os primeiros institutos e asilos para cegos e surdos, que surgiram de iniciativas religiosas.

No que se refere à segunda fase, que teve início no século XIX, é generalizada a ideia de que a sociedade é responsável pela proteção e apoio aos indivíduos com deficiência e, assim, surgem as instituições especializadas para esta população (Madureira et al 2003). É nesta altura, século XIX, que se inicia a institucionalização das pessoas com deficiência podendo considerar-se que é a partir de então que nasce a Educação Especial (Bautista, 1997). No entanto, na maioria dos países, a fundação destas instituições não atendeu a um plano pré-definido, tendo sido fundadas de forma casual pela Igreja, por instituições de beneficência social ou até pelo estado o que gerou muitas diferenças quanto à qualidade de atendimento, acolhimento e mesmo quanto às finalidades das mesmas. Desta forma, *“enquanto algumas dessas instituições prosseguiam fins puramente assistenciais, outras tinham já finalidades marcadamente educativas (...)”* (Madureira et al 2003, p.19). Nesta época, desenvolveram-se diversos estudos onde se procurava diferenciar quer os tipos de deficiência quer os graus e formas da mesma deficiência, definindo-se para isso métodos e técnicas de avaliação de capacidades ao nível visual, motor, auditivo e intelectual. Segundo Madureira et al (2003) no início do século XX, Montessori e Décroly impulsionaram os processos de intervenção na Educação Especial através do desenvolvimento da “pedagogia científica”. Estes autores que inicialmente se debruçaram sobre as crianças com deficiência contribuíram para as grandes reformas que se assistiram na Europa da época, designadamente, através do movimento denominado “educação nova”. A este respeito Madureira (2003) acrescenta que os mesmos autores ajudaram na compreensão das problemáticas de crianças e jovens diferentes e para a criação de métodos e técnicas que desenvolvam as suas capacidades, influenciando as políticas educativas que foram implementadas no decorrer do século XX.

A terceira fase tem início, segundo Madureira et al (2003), nas décadas de 30 e 40 do século XX, podendo caracterizar-se como uma época de carácter, marcadamente, educativo e pela procura das soluções pedagógicas mais adequadas. Nesta época, inicia-se,

nas sociedades ocidentais a expansão da escola básica pública e estabelece-se a sua obrigatoriedade excluindo-se dessa obrigatoriedade as crianças com deficiência. No entanto, esta medida acabou por ter consequências positivas na educação destas crianças, já que contribuiu para a identificação das problemáticas desta população e para a reorganização das instituições de atendimento a estes indivíduos. Esta medida contribuiu ainda para a criação de escolas ou classes especiais que funcionavam anexas à escola regular. Nos anos 40, em Portugal, organiza-se o primeiro centro de observações e diagnósticos Médico-Pedagógicos para “crianças anormais” – o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira - e abrem-se as primeiras escolas especiais, anexas às escolas públicas do 1º Ciclo. Ainda neste período, dá-se também a classificação sistemática dos tipos e graus de deficiência, com base em perspetivas médicas e psicológicas e ao encaminhamento dos alunos considerados diferentes para situações educativas, especificamente, organizadas para dar apoio a determinado tipo ou grau de perturbação. Se a segunda fase pode ser considerada a fase de criação da Educação Especial como preocupação social, é *“nesta terceira fase que se pode falar da criação de um sub-sistema educativo – o Ensino Especial Público.”* (Madureira et al 2003, p.20).

Em suma, segundo Madureira (2003), a história do atendimento a crianças e jovens com deficiência ou perturbações acentuadas tem, até meados do século XX, dois grandes eixos de evolução: a necessidade de assistência e proteção ao direito à educação especializada e a responsabilidade social difusa à responsabilização pública organizada.

Por fim, a quarta fase diz respeito às modificações, que ocorreram nos anos 60, em termos sociais, políticos, económicos e culturais e que influenciaram a Educação Especial. A educação das crianças com deficiência está, até esta altura, marcada como segregacionista. A nível social e a nível escolar começa a inserir-se, paulatinamente, nas estruturas regulares do ensino.

Durante a década de 60 começa a questionar-se o sistema tradicional de Educação Especial. *“Este questionamento assentou fundamentalmente nos efeitos estigmatizantes que a frequência de classes ou escolas especiais continham”* (Brantlingers & Gustin,

1987; Felgueiras, 1994 cit. por Morgado, 2003, p.37). Em 1959, a rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de escolas segregadas, recebe apoio administrativo na Dinamarca que inclui na sua legislação o conceito de “normalização”, entendido como “*a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível*” (Banck-Mikkelsen cit. por Bautista, 1997, p.24). Como consequência desta generalização, verificou-se no meio educativo, algumas tentativas para a substituição de práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras. Como refere Jiménez (1997) “*Trata-se de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais*” (Bautista, 1997, p.25). A integração, como nos diz Madureira (2003), destes alunos nas estruturas regulares de ensino tem subjacente o princípio da normalização. A este respeito Bautista (1997) refere que uma integração baseada em princípios de normalização significa que o aluno com Necessidades Educativas Especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível. Não se deseja que todos os indivíduos correspondam ao padrão de normalidade, mas sim que se “*aceite cada pessoa com as suas diferenças, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível*” (Madureira, 2003, p.22). Por isso, tal como diz Bautista (1997) é importante que a sociedade mude a sua atitude face às pessoas com deficiências e handicaps. Birch (1974), citado por Madureira (2003), descreve a integração escolar como um processo que deseja reunir a Educação Regular e a Educação Especial, usando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças. Em 1975, a “Public Law 94 – 142”, nos EUA (1975), exige que, em todos os estados da federação se considerem serviços de Educação Especial, concebendo estruturas consistentes que fomentem a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (Madureira, 2003). Esta mesma lei exige ainda que se respeitem os seguintes princípios e procedimentos:

- “- a identificação de todos os deficientes dos 4 aos 21 anos;
- a planificação e programação adequadas às necessidades de cada um;
- a participação dos pais nas decisões educativas;

- a educação com recurso à alternativa menos restritiva possível;

- a não discriminação.” (Madureira, 2003, p.23).

A maior inovação desta lei, refere Madureira (2003), é a noção de “*ambiente o menos restritivo possível*” o que indica que os alunos com deficiência devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o consentirem.

Na Europa, a publicação do Warnock Report (Londres, 1978) define a integração como “*o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes*”. Como refere Madureira (2003), a integração é um fim a alcançar devendo a sua implementação ser progressiva. Em Portugal, o movimento para a integração de crianças e jovens deficientes iniciou-se por experiências pontuais em alguns liceus, durante a década de 70, promovido pela Divisão do Ensino Especial. O suporte legal surge em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) a qual afirma que:

“é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (nº 2 do art. 2º);

“assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, (...)” (art. 3º);

“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º).

Madureira (2003) refere que:

“a regulamentação destes aspectos (...) só veio a ocorrer na década de 90, com a extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens incluindo as deficientes (Lei 35/90) e com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, que

responsabiliza diretamente a escola regular pela educação desta população numa perspectiva de escola para todos” (Madureira, 2003, p.25).

Este dispositivo legal obriga à elaboração de Planos Educativos Individuais e de Programas Educativos que definam as necessidades específicas e as respostas educativas mais adequadas para estas crianças.

Em suma, podemos dizer que nas três últimas décadas do século XX ocorreram diversas mudanças na Educação Especial, norteando-se *“no sentido de uma cada vez maior inserção das crianças e jovens diferentes em ambientes mais naturais.”* (Madureira, 2003, p.27). Neste sentido, como refere Madureira (2003), o movimento para a integração está relacionado com o conceito de Necessidades Educativas Especiais, que em seguida se expõe.

1.2. O Conceito de Necessidades Educativas Especiais

É a partir dos anos 70 que o conceito de Necessidades Educativas Especiais começa a ser usual, representando um marco importante na forma de ver a criança diferente e as dificuldades na aprendizagem. Com efeito, é em 1978 através do Relatório Warnock que este termo começa a ser divulgado. Este relatório surge no comité do Reino Unido após um vasto estudo no terreno, perspectivando a função do docente e compensando as necessidades da criança e do jovem (Sanches, 1996). Este documento foi criado para que fosse revisto o atendimento dos alunos deficientes, aconselhando a substituição da categoria de “deficiente” pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais (Pereira, 1993).

O uso deste conceito caracterizou o intuito de uma mudança na forma de perspetivar a Educação Especial e a Educação “regular” (Madureira, 2003). A utilização gradual do termo teve *“implicações no âmbito da intervenção da Educação Especial”*

(Madureira, 2003, p.27). O apoio da Educação Especial é visto como necessário, pois pode acautelar a *“agudização dos problemas das crianças, devidos a situações de fracasso demasiado prolongadas”* (Madureira, 2003, p.28). Assim. Torna-se importante assegurar as ajudas apropriadas a todas as crianças e jovens que delas necessitem durante o seu percurso escolar. Deste modo, o apoio da Educação Especial poderá assumir um carácter temporário ou permanente segundo o tipo de problemas expostos.

As Necessidades Educativas Especiais, segundo Madureira (2003), são definidas segundo as exigências que se colocam às escolas, pois estas são as primeiras responsáveis pela educação de todos os indivíduos. Defendendo-se *“uma escola para todos”* (Madureira, 2003, p.28). No Relatório de Warnock a definição de Necessidades Educativas Especiais inclui situações que envolvam, por parte da escola: *“disponibilidade de meios especiais de acesso ao curriculum; a elaboração de currículos especiais ou adaptados e a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação”* (Madureira, 2003, p.28).

Já nos anos 80 surgem novas definições para o termo de Necessidades Educativas Especiais. Tinham como intenção procurar a sua operacionalização com a preocupação de abarcar os alunos portadores de deficiência e os alunos com dificuldades de aprendizagem, decorrentes de causas diversas, no decorrer do seu percurso escolar. Para a Education Act (1981) *“uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades que requerem a intervenção da educação especial”* (Madureira, 2003, p.29). Assim, percebe-se que um aluno tem dificuldades de aprendizagem se apresentar dificuldades de aprendizagem mais expressivas do que a maioria das crianças da sua idade ou se possuir uma incapacidade que a incapacite ou lhe coloque impedimentos na utilização dos meios educativos que a escola lhe oferece (Madureira, 2003). A este respeito, Casanova citado por Madureira (2003, p.30) defende que as Necessidades Educativas Especiais são *“aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas.”*. Casanova refere ainda que para se determinar que uma criança manifesta Necessidades

Educativas Especiais, é suposto que esta necessite de apoios ou serviços particulares para alcançar os objetivos educativos (Madureira, 2003).

Em 1994, na Declaração de Salamanca (UNESCO) é revisto o conceito de Necessidades Educativas Especiais, passando para um conceito mais lato nos modos de atendimento, no sentido de incluir todas as crianças e jovens que manifestem deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais evoluiu e faz com que hoje em dia o aluno com este tipo de problema receba uma educação mais adequada às suas características e necessidades.

Todas as tentativas de delimitação contextual do termo Necessidades Educativas Especiais conduzem a problemas que afetam a aprendizagem ou êxito escolar de um aluno (Correia, 1999).

Segundo Correia (1999), existem dois grupos nas Necessidades Educativas Especiais: as NEE permanentes e as NEE temporárias. As primeiras impõem adaptações generalizadas do currículo segundo as características do aluno, mantendo-se no decorrer do seu percurso escolar. Nestas inserem-se os alunos com alterações ao nível orgânico e funcional, mostrando défices socioculturais e económicos profundos. Por sua vez, as NEE temporárias impõem adaptações curriculares num período específico e reduzido do percurso escolar da criança ou jovem, segundo as características do mesmo (Correia, 1999).

Atualmente, em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, artº1, são consideradas Necessidades Educativas Especiais as

“limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da

comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

2. Perspetiva Inclusiva

Como nota introdutória à perspetiva inclusiva refere-se a problemática levantada em torno do conceito inclusão. Segundo Correia (2003) o conceito de inclusão encerra em si mesmo diversas interpretações, em primeiro lugar, e em segundo a forma abrangente como é encarado. O conceito de inclusão não deve ser visto, segundo a perspetiva de Correia, como um conceito inexorável, devendo permitir que *“um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija”* (2003, p.16). Importa por isso entender que este nasce com uma finalidade - a de inserir as crianças com Necessidades Educativas Especiais graves nas turmas do ensino regular. Por inclusão, entende-se a inserção do alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma regular, sempre que tal seja possível, devendo receber todos os apoios adequados às suas características e necessidades (Correia, 2003).

A perspetiva inclusiva surge nos anos 90 e advém de críticas que foram sendo desenvolvidas, por diversos autores, à integração e às práticas educativas regularizadas. Como refere Rodrigues (2001) a escola integrativa procurava *“responder à diferença desde que ela fosse legitimada por parecer médico-psicólogo, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional.”* (Rodrigues, 2001, p.19). Pelo contrário, a noção de escola inclusiva é mais alargada, uma vez que enaltece a diversidade, preocupando-se, sobretudo, com as particularidades do indivíduo, não se fixando unicamente a uma abordagem da diferença centrado nos alunos com NEE, mas a todos os alunos com necessidades educativas (Loureiro, Rijo & César, 2001).

As dificuldades são entendidas, na ótica inclusiva, como decorrendo das restrições existentes no currículo que é oferecido a todos os alunos, pelo que é necessário que a

escola desenvolva processos inovadores e de mudança do currículo, de modo a responder com eficiência a todas as crianças que a frequentam (Madureira, 2003).

Recomenda-se, então, uma abordagem mais alargada das dificuldades educativas dos alunos. Esta abordagem deve ser centrada na organização, no desenvolvimento e na implementação de currículos que visem melhorar as condições do processo de aprendizagem de todas as crianças (Madureira, 2003).

Deste modo, as dificuldades que certos alunos sentem no decurso da sua vida escolar podem *“constituir fontes importantes no que diz respeito à compreensão das limitações existentes no currículo escolar”* (Madureira 2003, p.34).

Nesta linha, Madureira (2003) refere que há autores que consideram essencial o desenvolvimento do trabalho de cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo. Esta perspetiva recomenda uma escola inclusiva, capaz de identificar e satisfazer as necessidades dos alunos envolvendo, inevitavelmente, a ausência de *“uma visão tecnicista das dificuldades dos alunos (...) e a adopção de uma nova abordagem que valoriza os factores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino aprendizagem”* (Madureira, 2003, p.35).

Trata-se, assim, de reequacionar o entendimento que cada professor tem em relação à aprendizagem, aos alunos e sobre determinados alunos que manifestam uma situação de desigualdade educativa. Deste modo, os docentes que ambicionam fomentar a aprendizagem de todas as crianças deverão ser capazes de realizar uma reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas (Madureira, 2003).

É em 1994 que Portugal subscreve, conjuntamente com noventa e um países, a Declaração de Salamanca, sendo, esta, uma verdadeira “carta magna” da mudança do paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. Teve como objetivo fundamental a reestruturação das escolas, de modo a responderem eficazmente às necessidades e diversidades de todos os alunos.

O conceito de escola inclusiva assenta na defesa do princípio de uma escola para todos. Deste modo a Declaração de Salamanca (1994, p.6) realça:

“ O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças: a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.”

A este respeito Correia (2003, p.20) diz-nos que o conceito de escola inclusiva tem tentado alterar a *“filosofia subjacente ao processo de educação para todos”*, nomeadamente das crianças com Necessidades Educativas Especiais, baseando-se em princípios como: as crianças com Necessidades Educativas Especiais têm o direito de serem educadas em ambientes inclusivos; são crianças capazes de aprender e contribuir para a sociedade em que estão inseridas; devem ter as mesmas oportunidades de acesso a serviços de qualidade que lhe possibilitem alcançar o êxito; as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso ao apoio de serviços especializados quando deles necessitarem, traduzindo-se em práticas educativas adequadas às suas capacidades e necessidades; devem ter acesso a um currículo diversificado; as crianças com Necessidade Educativas Especiais devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participarem em atividades extracurriculares assim como em eventos comunitários, sociais e recreativos.

É importante referir que o princípio fundamental da escola inclusiva consiste no facto de que *“...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”* (Declaração de Salamanca, 1994). As escolas inclusivas devem adotar sistemas flexíveis e versáteis, capazes de atenderem melhor às diferentes necessidades dos alunos. Para isso, será necessário desenvolver processos de adequação aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; criar currículos adequados; organizar a escola de maneira a que consiga

responder às necessidades de todos os alunos; equacionar estratégias pedagógicas diversificadas implicando atividades mais funcionais e significativas para os alunos; desenvolver a cooperação e colaboração com a comunidade local assim como rentabilizar os recursos humanos e materiais (Madureira, 2003).

Tal como refere Rodrigues (2001, p.129), a *“inclusão exige de todos nós um grande esforço que vai no sentido da criação de uma comunidade escolar onde todos, em parceria, possam comungar para o bem-estar académico, social e emocional do aluno (...)”*. No entanto, segundo o mesmo autor se se refletir sobre o assunto, verifica-se que ainda hoje o conceito de escola inclusiva está longe de se alcançar já que para tal é fundamental que haja uma reestruturação da escola e do currículo *...no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem”* (Rodrigues, 2001, p.128) baseada num ensino de qualidade.

Capítulo 2 – DEFICIÊNCIA MENTAL

1. Definição de Deficiência Mental

“A definição de Deficiência Mental é deveras complexa, não existindo ainda hoje uma caracterização ideal, consensual ou universal”

(Fonseca, 2001, p.101)

Várias definições de Deficiência Mental têm sido apresentadas ao longo da história, todas elas com a sua importância, atendendo ao contexto em que foram apresentadas e pela contribuição que, de alguma forma, foram dando às definições posteriores. Além disso, tem-se em conta o envolvimento de diferentes áreas (medicina, educação, sociologia...) que têm contribuído a partir da sua própria perspectiva.

A abordagem de Santos e Morato (2002) à definição do conceito de Deficiência Mental remete para a definição da Association on Mental Retardation (AAMR, 1992) e para a descrição realizada no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition DSM-IV (1994) em que:

“...a deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, actividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho. Esta deficiência manifesta-se antes dos 18 anos de idade.” (Santos e Morato, 2002, p.27).

Segundo, Ribeiro (2008) desta definição deduz-se que a Deficiência Mental não representa uma qualidade do indivíduo, mas um estado de funcionamento. O processo de

diagnóstico exige a observação de três critérios: “... o funcionamento intelectual; o comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.” (Ribeiro, 2008, p. 5).

O termo Deficiência Mental afigura-se como uma abordagem:

“multidisciplinar, multifatorial e intergeracional, reportando-se à distinção de quatro grupos de diferentes causas ao longo do processo de classificação): fatores biomédicos, relacionados com os processos biológicos, (nutrição e desordens genéticas); fatores sociais, onde se tem atenção à interação social e familiar (responsabilidade e estimulação por parte dos adultos); fatores comportamentais (o abuso a substâncias tóxicas) e os fatores educacionais relativos à viabilidade dos apoios educativos que promovam o desenvolvimento do comportamento adaptativo” (Ribeiro, 2008, p.5).

Como afirma Correia (1997), (citado por Ribeiro, 2008), este conceito relaciona-se com o que foi elaborado por Luckasson et al (1992) no qual defende que a Deficiência Mental se refere a:

“um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média) coexistem com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas (...), ocorrendo durante a fase de desenvolvimento do indivíduo (0 aos 18 anos de idade). Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo” (Correia, 1997, citado por Ribeiro, 2008, p.5).

Desta forma, a perceção de Deficiência Mental torna-se multidimensional, multideterminada, centrada no funcionamento da pessoa, inserida no ambiente que a rodeia e na intensidade e tipo de apoios fundamentais à interação desse indivíduo com o meio (Alonso e Bermejo, 2001).

A inclusão dos aspetos ambientais simultaneamente com aqueles que dizem respeito ao indivíduo é considerada uma novidade no processo avaliativo. A Deficiência Mental é considerada como o resultado da interação do indivíduo, com o funcionamento intelectual limitado e com o seu contexto ambiental. Alonso e Bermejo (2001) referem três elementos importantes para a definição de Deficiência Mental: capacidades ou competências, contexto ambiental (casa, escola, família) e funcionamento.

A AAMR (1992), (Santos e Morato, 2002), propõe a adoção de uma avaliação multidimensional fundamentada em três objetivos: uma classificação assente nos apoios que o sujeito necessita, com o objetivo de ampliar o conceito de Deficiência Mental evitando um diagnóstico puramente baseado no Quociente de Inteligência (Q.I). Esta associação apresenta uma divisão do processo de definição, classificação e tipos de apoio em quatro dimensões diferentes: o funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, apreciações psicossociais, considerações etiológicas/ físicas/ saúde e, por fim, aspetos envolvimentoais.

Mendes (2010) menciona que o diagnóstico de Deficiência Mental está associado a um funcionamento intelectual limitado coexistindo limitações significativas nas competências adaptativas. Na Deficiência Mental a capacidade de adaptação do indivíduo ao contexto é um fator que se encontra relacionado com a ideia de normalidade, sendo legadas para segundo plano as questões relacionadas com o Q.I, uma vez que esta capacidade de adaptação é o principal fator de observação.

O funcionamento adaptativo está relacionado com o modo como o sujeito encara as exigências dos ambientes em que se encontra inserido e os comportamentos esperados para a sua faixa etária, tendo em atenção os padrões esperados pelos pares (Santos e Morato, 2002). As limitações apresentadas no funcionamento adaptativo do indivíduo, com Deficiência Mental, constituem um referencial para se determinar o tipo de apoios de modo a melhor a sua qualidade de vida. Para que se identifique o tipo de apoio a prestar a estes sujeitos é necessário que se conheça o funcionamento intelectual e as suas capacidades adaptativas, visando, desta forma, identificar o tipo de apoio que tais necessidades

requerem (intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes) com o intuito de potencializar o indivíduo (Fonseca, citado por Santos e Morato, 2002).

A AAMR (1992) define os apoios intermitentes como sendo de natureza esporádica, de curto prazo podendo ser de alta ou baixa intensidade. No que diz respeito, aos apoios limitados a mesma associação refere que estes são caracterizados por uma intensidade consistente, sobretudo, nos momentos mais críticos da vida destes sujeitos. Já os apoios extensivos mostram um envolvimento diário em alguns contextos (casa, escola, trabalho), não se definindo o período de tempo. Por último, o apoio permanente caracteriza-se pela sua constância e intensidade, relacionando-se com a qualidade de vida e é prestado no contexto em que o sujeito vive (modelos de apoio de Luckasson et al, in AAMR, 1992, citado por Santos e Morato, 2002).

A classificação apresentada pela AAMR foi adotada a partir de 1992, quando esta associação anunciou a sua proposta de definição e classificação de Deficiência Mental, na qual sugere o abandono da classificação por graus e propondo que o indivíduo seja identificado de acordo com o nível de ajuda que precisa para desenvolver cada uma das suas áreas adaptativas (Mendes, 2010).

No entanto, esta associação teve a necessidade de rever e ampliar, em 2002, a sua definição pois foi alvo de diversas críticas. Esta nova definição é mais completa e baseia-se numa conceção multidimensional, funcional e bio ecológica. Este novo modelo proposto pela AAMR, o Sistema 2002, apresenta como definição de Deficiência Mental a *“Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”* (Luckasson e cols, 2002, citado por Carvalho e Maciel, 2003, p.150).

O modelo teórico multidimensional da AAMR (2002) explica a Deficiência Mental através de cinco dimensões, que abarcam aspetos relacionados com o sujeito, com o seu funcionamento individual no contexto físico e social, assim como o contexto e sistemas de

apoio (Carvalho e Maciel, 2003). Será importante caracterizar as cinco dimensões, uma vez que estas permitem conhecer de forma global a pessoa:

Dimensão I: Habilidades Intelectuais

A inteligência é concebida como uma capacidade geral que engloba o raciocínio, o planeamento, a solução de problemas, o pensamento abstrato, a compreensão de ideias complexas, a rapidez de aprendizagem e a aprendizagem por meio da experiência (Luckasson, 2002, citado por Carvalho e Maciel, 2003, p.150). As habilidades intelectuais são avaliadas por testes psicométricos de inteligência. Esta dimensão passa a constituir, no Sistema 2002, um dos indicadores de deficit intelectual, assim a inteligência continua a apresentar uma grande importância, contudo não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. Enquanto, o Sistema 92 adotava o valor do Q.I como indicador importante da avaliação intelectual, o Sistema 2002 fá-lo pela medida do desvio-padrão.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo

Este comportamento é definido como *“o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para responder às demandas da vida cotidiana”* (Luckasson, 2002, citado por Carvalho e Maciel, 2003, p.151). As limitações nestas habilidades podem prejudicar o indivíduo nas suas relações com o meio e dificultar a sua integração na sociedade. As habilidades conceituais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo, que se explicam seguidamente: habilidades conceituais, relacionam-se com os aspetos académicos, cognitivos e de comunicação. São exemplo das mesmas a linguagem, a escrita e leitura, e os conceitos relacionados com a autonomia. As habilidades sociais dizem respeito à competência social, sendo exemplo das mesmas a responsabilidade, a auto-estima, as habilidades interpessoais, a ingenuidade e absorvência de regras, normas e leis. Por fim, as habilidades práticas estão associadas ao exercício da autonomia, como por exemplo as atividades da vida diária, a alimentação, arrumar a casa, cuidar da higiene e do vestuário, tomar medicação, manipular o dinheiro, as atividades ocupacionais relativas ao emprego e lazer, as atividades que promovam a segurança pessoal (Carvalho e Maciel, 2003).

Dimensão III: Participação, Interações, Papéis Sociais

Esta dimensão salienta a importância da participação na vida comunitária. O diagnóstico da Deficiência Mental atribui grande importância à avaliação das interações sociais e dos papéis vividos pelo indivíduo, assim como a sua participação na comunidade em que vive. Nesta dimensão, a observação e o depoimento constituem procedimentos da avaliação, tendo em vista os múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade de relações estabelecidas pelo indivíduo no mundo físico e social. (Carvalho e Maciel, 2003)

Dimensão IV: Saúde

As condições de saúde mental e física influenciam a ação de qualquer sujeito, facilitando ou inibindo as suas realizações. A AAMR (2002) aponta a necessidade de se contemplar na avaliação diagnóstica, da Deficiência Mental, elementos mais vastos, de forma a incluir fatores etiológicos e de saúde mental e física.

Dimensão V: Contextos

Nesta dimensão são tidas em conta as condições em que o sujeito vive, relacionando-as com a qualidade de vida. Os níveis de contexto estão de acordo com a conceção de Bronfenbrenner (1979), que inclui: o ambiente social (microsistema) imediato, envolvendo a família do sujeito e os que lhe são próximos; o mesossistema ou seja a vizinhança, a comunidade e organizações educacionais de apoio e, por fim, o macrosistema, que diz respeito ao contexto cultural, à sociedade e aos grupos populacionais. Na avaliação diagnóstica são consideradas as práticas e valores culturais bem como as oportunidades educacionais. (Carvalho e Maciel, 2003).

O diagnóstico da Deficiência Mental, tendo em consideração as cinco dimensões supracitadas, tem como objetivo reconhecer as limitações pessoais e desenvolver o perfil dos apoios a prestar ao indivíduo. A importância destes apoios tem sido destacada desde o Sistema 92 da AAMR. Neste sistema os apoios são identificados como intermediários entre o funcionamento do indivíduo e as cinco dimensões focadas no modelo teórico.

Sempre que são necessários e devidamente aplicados, desempenham um papel importante na forma como o sujeito responde às imposições dos contextos ambientais, além de proporcionarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem do indivíduo com Deficiência Mental.

Ribeiro refere que, de acordo com Alonso e Bermejo (2001), sendo a concepção do conceito de atraso mental uma construção social torna-se importante a construção de uma

“sociedade inclusiva que acolhe todos e a todos pertence, e igualmente nas questões do direito à dignidade individual, à privacidade, à escolha e à informação que deve orientar as práticas de diagnóstico e intervenção. Bem como, formular a questão da intervenção junto desta população em termos de promoção da sua qualidade de vida.” (2008, p.6).

2. Correntes da Definição de Deficiência Mental

Seguindo o tema do ponto anterior para Pacheco et al (1997), o conceito de Deficiência Mental é definido essencialmente por três correntes: a corrente psicológica ou psicométrica; a corrente sociológica ou social; a corrente médica ou biológica; corrente comportamentalista e a corrente pedagógica.

No que concerne à corrente psicológica ou psicométrica Pacheco e Valencia (1997) referem que segundo esta corrente, o indivíduo deficiente mental é aquele que apresenta um défice ou diminuição das capacidades intelectuais, sendo medida através de testes de Q.I.. De salientar que os impulsionadores desta corrente foram Binet e Simon (Pacheco e Valencia, 1997).

Relativamente à corrente sociológica ou social os mesmos autores afirmam que esta corrente defende que a pessoa deficiente mental é aquela que manifesta dificuldades em se adaptar ao meio social em que está inserido e em ter uma vida autónoma.

A corrente médica ou biológica sugere que a Deficiência Mental *“teria um substrato biológico anatômico ou fisiológico e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento (até aos 18 anos)”* (Pacheco e Valencia, in Bautista, 1997, p.210).

Já a corrente comportamentalista defende que o indivíduo com Deficiência Mental apresenta um déficit de comportamento, devendo este ser encarado como resultado da interação de quatro determinantes: fatores biológicos passados, que dizem respeito a fatores genéticos, pré-natais, peri-natais ou pós-natais; fatores biológicos atuais, como drogas, fármacos, cansaço ou stress; história anterior de interação com o meio e as condições ambientais presentes ou outras situações atuais (Pacheco e Valencia, 1997).

Por fim, a corrente pedagógica sustenta que o deficiente mental será uma pessoa que *“possui maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais”* (Pacheco e Valencia, in Bautista, 1997, p.211) quer isto dizer que carece de apoios e adaptações que lhe possibilitem seguir o seu percurso regular de ensino.

Como cita Pacheco e Valencia (1997) as três primeiras correntes expostas neste ponto, corrente psicológica ou psicométrica, corrente sociológica ou social e a corrente médica ou biológica, foram contempladas nas definições da AAMD e na definição da OMS (Organização Mundial de Saúde). As referidas definições são muito idênticas já que contemplam as três correntes supracitadas.

A maioria das deficiências são detetadas na escola, uma vez que algumas destas passam despercebidas nas primeiras etapas de desenvolvimento. É importante que se esqueçam as denominações que se atribuem à pessoa com baixa capacidade intelectual, privilegiando-se uma *“descrição detalhada de todas as dificuldades e de todas as possibilidades que estes alunos apresentam, do que sabem e do que não sabem fazer”* (Pacheco e Valencia, in Bautista, 1997, p.211) e da forma particular que têm de se relacionar como o meio que os rodeia.

2.1. Graus da Deficiência Mental

Ainda que se possa dizer que existem diferentes correntes para determinar e classificar o grau de Deficiência Mental são, na opinião de Pacheco e Valencia (1997), as técnicas psicométricas aquelas que apresentam maior eficiência e com mais relevo nesta problemática, servindo-se do Q.I. para realizar essa mesma classificação.

A noção de Q.I. foi introduzida por Stern (1912) e é produto da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da Idade Mental (I.M.) pela Idade Cronológica (I.C.) podendo-se traduzir na seguinte fórmula:

$$Q.I. = \frac{I.M.}{I.C.} \times 100$$

Tendo em conta o Q.I. (Pacheco e Valencia, 1997, p.212), existem cinco graus de Deficiência Mental, tendo sido propostos pela Associação Americana para a Deficiência Mental e pela OMS, os quais se apresentam no seguinte quadro

Quadro I - Graus de Deficiência Mental

Deficiência Mental	QI
1.Ligeira ou borderline	68-85
2.Ligeira	52-68
3.Média	36-51
4.Severa	20-35
5.Profunda	Inferior a 20

2.1.1. Deficiência Mental Ligeira ou Borderline

Este é um grupo recente e que não reúne consenso entre os mais diversos autores sobre o que deverá ou não ser abrangido por esta categoria. Na verdade, não se poderão considerar deficientes mentais as crianças que aqui se incluem, pois estas detêm muitas possibilidades, expressando apenas um atraso na aprendizagem, ou algumas dificuldades concretas. Muitas crianças vindas de ambientes socioculturais desfavorecidos poderiam aqui ser incluídas (Pacheco e Valencia, 1997).

2.1.2. Deficiência Mental Ligeira

Tal como no grupo anterior, neste estão incluídos as pessoas que possuem problemas de origem cultural, familiar e ambiental, daí que não possam ser considerados como deficientes mentais. Estes indivíduos podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação tendo ainda capacidade para se adaptar e integrar no mundo do trabalho. Embora, apresentem um atraso ligeiro nas áreas preceptivas e motoras.

As pessoas com este nível de deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais, no entanto podem adquirir conhecimentos académicos ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes indivíduos não apresentam qualquer tipo de dificuldade de adaptação ao ambiente familiar e social (Pacheco e Valencia, 1997).

2.1.3. Deficiência Mental Moderada ou Média

Os indivíduos abrangidos por este grupo podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, no entanto, poderão revelar maiores dificuldades na aprendizagem social. Contudo, estes indivíduos podem aprender a comunicar pela linguagem verbal

apresentando, dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais.

O desenvolvimento motor destes indivíduos desenvolve-se de modo aceitável, tendo também a capacidade de adquirir alguns conhecimentos laborais que lhes permitem realizar algum trabalho. Todavia, dificilmente dominam as técnicas da leitura, escrita e cálculo (Pacheco e Valencia, 1997).

2.1.4. Deficiência Mental Grave

Neste grau de deficiência enquadram-se os indivíduos que carecem de auxílio por parte de outra pessoa, já que o seu grau de autonomia, quer social quer pessoal, é bastante pobre, manifestando geralmente problemas psicomotores importantes.

Não obstante, estes indivíduos podem aprender um sistema de comunicação, porém a sua linguagem verbal será muito reduzida. Poderão também ser treinados em algumas tarefas básicas da vida diária e em aprendizagens pré-tecnológicas simples (Pacheco e Valencia, 1997).

2.1.5. Deficiência Mental Profunda

Estes indivíduos apresentam imensos problemas sensoriomotores e de comunicação com o meio. Tal como os indivíduos do grupo anterior, estes, também são dependentes de outros em quase todas as funções e tarefas, já que os seus handicaps ao nível físico e intelectual são graves. A título excepcional, poderão ter autonomia para se deslocar e responder a treinos básicos de autoajuda (Pacheco e Valencia, 1997).

3. Etiologia da Deficiência Mental

Segundo a AAMR (2002) a etiologia da Deficiência Mental é bastante diversa. Existem várias causas e fatores de risco que podem levar à Deficiência Mental, no entanto, mesmo com os avanços da ciência, designadamente da Neurologia e da Genética, não se consegue estabelecer a etiologia da Deficiência Mental. Nos casos em que se conhece a causa ou mesmo a etiologia, como é o caso das anomalias cromossómicas ou genéticas, desconhecem-se os processos precisos que levam à Deficiência Mental (Mendes, 2010).

Assentes em estudos epidemiológicos, McLaren e Bryson (citados por Santos e Morato, 2002) mencionam que *“a distinção entre duas categorias segundo as quais a etiologia da deficiência mental se encontrava dividida”* (Santos e Morato, 2002, p.30) já não existe uma vez que a percentagem de indivíduos que apresentam Deficiência Mental expressa mais do que uma causa possível. Os mesmos autores lembram que as acumulações de fatores múltiplos e interativos acontecem de forma frequente. Outros autores reforçam esta mesma ideia referindo como exemplo o facto de uma criança nascer com peso baixo, ser encarado como sendo uma causa biológica, mas também como sendo uma causa psicossocial no caso de essa criança integrar um agregado familiar pobre (Santos e Morato, 2002).

Numa abordagem multidisciplinar, multifactorial e intergeracional, segundo a AAMR (citada por Santos e Morato, 2002), caracteriza quatro grupos de causas diferentes para a Deficiência Mental: os fatores biomédicos, os fatores sociais, os fatores comportamentais e por fim os fatores educacionais. Todos estes fatores são tidos em consideração ao longo do processo de classificação.

3.1.1. Fatores Biomédicos

As desordens genéticas têm início antes do período de gestação, ou seja, a deficiência é causada pelos genes ou pela herança genética. De acordo com Valencia e Pacheco (1997), existem dois tipos de causa genéticas conhecidas: as genopatias e as cromossomopatias. As primeiras dizem respeito a irregularidades nos genes e as segundas reportam-se a anomalias nos cromossomas.

Uma das genopatias mais frequentes é a Fenilcetonúria, cuja causa é a *“incapacidade que a estrutura do gene tem de quebrar uma partícula química, a fenilalanina, acumulada em grande quantidade no sangue”* (Kirk e Gallanger citados por Mendes, 2010, p.37). Uma forma de evitar esta desordem genética é uma dieta com baixos teores de fenilalanina, durante os primeiros anos de vida da criança.

Relativamente às anomalias cromossómicas, a anomalia mais comum é a chamada Síndrome de Down ou trissomia 21 que se baseia, essencialmente, no facto de em cada célula do indivíduo existirem 47 cromossomas ao invés dos habituais 46 cromossomas, por existir um cromossoma extra no par 21 e do qual deriva o termo trissomia 21 (Mendes, 2010).

Neste grupo de fatores, fatores biomédicos, estão ainda incluídas: as causas Pré-Natais, como problemas na tiroide, diabetes crónica, anemia ou até doenças infecciosas da mãe; causas Pós-Natais, são as que incidem do 30º dia de vida até ao final da adolescência, como sendo: a má nutrição, a desidratação, a inexistência de estimulação, acidentes de trânsito ou acidentes domésticos que podem causar lesões no cérebro e afetar o desenvolvimento mental (Mendes, 2010).

Geralmente estas causas não aparecem de forma isolada, mas estão de certa forma associadas a fatores de origem social. Muitas vezes a má nutrição, especialmente nos meios socioeconómicos mais desfavorecidos dá origem a fatores sociais de risco, como por

exemplo a falta de estimulação das crianças, a falta de cuidados primários de saúde e educação com as mesmas assim como comportamentos de risco.

3.1.2. Fatores Sociais

De acordo com a AAMR o meio onde o indivíduo cresce e se insere influencia o seu desenvolvimento. Assim, “*as qualidades associadas ao envolvimento reportam-se à promoção do crescimento e do desenvolvimento*” (Santos e Morato, 2002, p.34) bem como à promoção da estabilidade, do bem-estar e da melhoria da qualidade de vida.

Tal como refere Albuquerque (1996), as múltiplas variáveis capazes de influenciarem o desenvolvimento de uma criança são: a privação social, a institucionalização precoce, o baixo nível socioeconómico, as características familiares, a falta de programas de intervenção precoce e a educação pré-escolar.

Embora a Deficiência Mental seja “*mais frequente nos estratos socio-económicos mais baixos*” (Albuquerque, 1996, p.39) a grande maioria desses indivíduos pertencentes a esse estrato social não é deficiente mental.

Das características familiares, importa salientar que o seio da família constitui o primeiro universo das relações sociais da criança, garantindo à mesma um ambiente de crescimento e desenvolvimento sobretudo à criança com Deficiência Mental. A família influencia o desenvolvimento da criança através das relações estabelecidas por meio da comunicação verbal e não-verbal (Mendes, 2010).

A este respeito Albuquerque (1996) refere que vários estudos procuram dar uma atenção especial ao reconhecimento das dimensões do ambiente familiar e das interações pais-crianças que impulsionam o desenvolvimento intelectual e a sua variação de acordo com o estatuto socioeconómico.

3.1.3. Fatores Comportamentais

Neste grupo de fatores estão incluídos os comportamentos tidos pela mãe durante a gravidez e que são considerados prejudiciais ao desenvolvimento do bebé, como sendo o abuso de substâncias tóxicas: consumo de álcool, tabaco, drogas e o consumo de fármacos, que tem vindo a ser apontados como uma das causas possíveis de deficiências, nomeadamente a Deficiência Mental (Mendes, 2010).

O álcool é visto pela comunidade médica como uma droga que age ao nível do sistema nervoso central abrandando a atividade do cérebro. Uma das causas das deficiências congénitas, nomeadamente a Deficiência Mental, é o consumo excessivo de álcool por parte dos pais. Os efeitos deste consumo exagerado podem-se traduzir em problemas cognitivos graves bem como problemas comportamentais e psicossociais.

O tabagismo durante a gravidez é, como já sabemos, prejudicial para o desenvolvimento do feto devido à influência da nicotina que para além de afetar o desenvolvimento do mesmo pode mesmo por em causa a sua sobrevivência. Tal como o tabagismo, também o consumo de drogas interfere no funcionamento cerebral do feto, dando origem a problemas neurológicos e comportamentais.

Os efeitos do consumo de medicamentos no desenvolvimento do bebé ainda não são conhecidos. Conhece-se, apenas o facto de que o consumo de alguns fármacos tem efeitos ao nível cognitivo como físico (Mendes, 2010).

3.1.4. Fatores Educacionais

Os fatores educacionais referem-se à viabilidade dos apoios educativos que promovem o desenvolvimento do comportamento adaptativo (Santos e Morato, 2002).

Um dos apoios educativos é família, já que esta constitui o primeiro universo de relações educacionais que a criança conhece. São os pais e outros membros do ambiente familiar quem desempenha a ação educativa sendo desta forma importante que estes adquiram apoio e orientação necessários ao desenvolvimento das capacidades da criança (Mendes, 2010).

A visão multidimensional defendida pelo novo conceito de Deficiência Mental estabelece uma relação entre as necessidades do sujeito e os níveis de apoio necessários ao funcionamento do mesmo ao longo da vida. Os apoios são *“recursos e estratégias que promovem os interesses e «causas» de indivíduos com ou sem incapacidade”* (Alonso e Bermejo, 2001, p.24), capacitando o sujeito para aceder a recursos, formação e relações integrados em contextos de trabalho e de vida. Estes apoios são determinantes na forma como o indivíduo responde às demandas do contexto em que vive, assumindo-se como um estímulo ao desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com Deficiência Mental.

4. Características da Deficiência Mental

Os indivíduos com Deficiência Mental, tal como os outros, apresentam um comportamento pessoal e social inconstante e, desta forma, não se pode falar *“de características iguais em todos os indivíduos com deficiência mental”* (Pacheco e Valencia, 1997, p.217). Desta forma, a heterogeneidade é grande e, embora em alguns seja notável o atraso no desenvolvimento, já outros têm uma aparência saudável (Pacheco e Valencia, 1997).

Segundo Mendes (2010) as crianças com Deficiência Mental podem apresentar diferenças umas das outras em quatro áreas distintas, são elas: a área motora, a área cognitiva, a área da comunicação e, por fim, a área socio-educacional.

Na área motora, as crianças com Deficiência Mental Ligeira não manifestam diferenças em relação as crianças da mesma faixa etária embora possam apresentar algumas dificuldades na motricidade fina. No caso de uma Deficiência Mental mais grave a incapacidade motora é mais acentuada, sobretudo na mobilidade podendo manifestar desequilíbrio, dificuldades na deslocação, dificuldades de coordenação, etc. Estas crianças normalmente apresentam uma estatura mais baixa, estão mais suscetíveis a determinadas doenças e podem começar a caminhar mais tarde (Mendes, 2010).

O potencial cognitivo das crianças com esta deficiência manifesta um atraso e apresenta fragilidades nas aquisições cognitivas. Estas apresentam dificuldades na aprendizagem de conceitos vagos e na capacidade de dirigir e manter a atenção. Ao nível da memória são crianças que se esquecem com mais facilidade de conceitos e tarefas do que as crianças da mesma faixa etária. Evidenciam dificuldades em resolver situações problemáticas, assim como, fazer juízos de valor. São incapazes de fazer uma autocrítica, de se abstrair e apresentam uma limitação significativa na capacidade de iniciativa própria (Mendes, 2010).

Embora se possa comunicar de diversas formas, a linguagem escrita e falada é a que mais se utiliza para se estabelecer a comunicação entre os indivíduos. A criança com Deficiência Mental apresenta dificuldades na área da comunicação, pois começa a assimilar e a usar a linguagem mais tarde. Assim, o seu vocabulário é mais reduzido e demonstra interesses simples e limitados, logo requer uma abordagem a assuntos simples e concretos (Mendes, 2010).

A aprendizagem de comportamentos, valores e atitudes apropriados à idade da criança acontecem através das relações que estabelecem com os pares, participando nas mesmas atividades. A dificuldade em aplicar as aprendizagens básicas necessárias às atividades da vida diária, assim como, as dificuldades em estabelecer e sustentar relações interpessoais são características demonstradas pelos sujeitos com Deficiência Mental. Logo, a aquisição de competências pessoais e sociais assume um papel muito importante na integração destas crianças na escola, bem como, na sociedade (Mendes, 2010).

As crianças com Deficiência Mental tendem a evitar situações de fracasso mais do que procuram as situações de sucesso. Estas crianças podem ainda apresentar perturbações ao nível da personalidade, fraco controlo interior, ansiedade e falta de autocontrolo.

Toda a criança com Deficiência Mental manifesta dificuldades na leitura e escrita, estas dificuldades são decorrentes de alterações nos processos mentais. Estas alterações podem, ainda, interferir com a aquisição de conceitos matemáticos, na realização de tarefas da vida diária, no desempenho social, entre outras. Logo, torna-se importante uma observação cuidada a cada sujeito de modo a que se privilegie as áreas mais fortes em prejuízo das mais fracas de forma a rentabilizar as aprendizagens (Ribeiro, 2008). No entanto, a generalidade das crianças que apresentam Deficiência Mental demonstram capacidades para fazer aprendizagens que lhe permitirão enfrentar o seu dia-a-dia enquanto adultos de forma independente.

Capítulo 3 – PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA FACE ÀS RESPOSTAS EDUCATIVAS

1. Organização das Respostas Educativas Face à Promoção da Equidade Educativa

Os conceitos e as práticas relativas ao atendimento das crianças e jovens com deficiências têm vindo a evoluir ao longo deste século. De uma fase assistencial foi-se caminhando, gradualmente, para uma política de integração e, mais recentemente, de inclusão.

De uma categorização, essencialmente, médica (centrada na deficiência por categorias) passou-se para um conceito baseado em critérios pedagógicos, pelo que surge a designação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta evolução dos conceitos e das práticas, no campo da Educação Especial, depende de inúmeros fatores, dos quais se salienta a publicação de legislação adequada.

O Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto foi, no domínio da Educação Especial, a legislação que assegurou legalmente a frequência das crianças com deficiências na escola e regulou essa integração escolar com uma série de princípios, devendo ser encarado, não de uma forma isolada, mas no contexto global da reforma. Este decreto-lei apontou para a responsabilização da escola regular por todos os alunos e introduziu modificações a vários níveis. Tais modificações contribuíram para que os alunos com NEE encontrassem nas escolas regulares o seu lugar e a resposta educativa de que necessitam.

O referido dispositivo legal foi substituído pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Este novo Decreto-Lei *“visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”*. No entanto, este diploma limita a população-alvo da Educação Especial e, consequentemente, os apoios especializados a prestar à mesma. Assim, e de acordo com o Artigo 1º do dispositivo legal acima referido, apenas os alunos que apresentem

“...limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”

são alvo de apoios especializados por parte dos docentes de Educação Especial.

As medidas que promovem a aprendizagem e a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente integram a adequação do processo de ensino-aprendizagem. A adequação do processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo facilitar o acesso ao currículo, pressupondo, também, uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilidade do currículo.

As medidas educativas previstas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que visam promover a atividade e participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, são seis: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; c) Adequações no Processo de Matrícula; d) Adequações no Processo de Avaliação; e) Currículo Específico Individual e f) Tecnologias de Apoio.

Todas as medidas referidas anteriormente podem ser aplicadas conjuntamente, com exceção da medida b) Adequações Curriculares Individuais e da medida e) Currículo Específico Individual. Esta última medida é aplicada sempre que um aluno apresente Necessidades Educativas Especiais que o impeçam de adquirir as competências e aprendizagens delineadas no currículo comum. Deste modo, os alunos com Deficiência Mental, devido às suas características, integram a população-alvo desta medida usufruindo assim de um Currículo que prevê alterações significativas que podem traduzir-se na eliminação de objetivos e conteúdos, na eliminação de áreas curriculares, entre outras. Esta medida - Currículo Específico Individual - assenta numa perspetiva curricular funcional, que tem como objetivo facilitar o desenvolvimento e a autonomia do aluno. Pretende-se, deste modo, que estes currículos tenham um cariz mais funcional, ou seja, que as atividades desenvolvidas sejam úteis para a vida presente e futura destes alunos bem como

a transição para a Vida Ativa, incluindo os alunos com Deficiência Mental. Importa referir, que esta medida implica a elaboração de um Plano Individual de Transição. Este plano complementa o Programa Educativo Individual do aluno e deve iniciar-se três anos antes do término da escolaridade obrigatória. Com o Plano Individual de Transição pretende-se promover a transição para a Vida Pós-Escolar que visa desenvolver competências fundamentais para o futuro do aluno, como por exemplo a gestão e utilização do dinheiro, a gestão do tempo, desenvolver competências de comunicação, sensibilizar-se para uma futura profissão, entre outras competências.

Ainda no âmbito do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, para garantir adequações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE de carácter permanente, identificados com Deficiência Mental e outras tipologias, foram criadas, por despacho do Ministério da Educação, as Escolas de Referência quer para a educação bilingue de alunos surdos quer para a educação de alunos cegos e baixa visão. Por sua vez, as escolas ou agrupamentos de escola para apoiarem a adequação do processo de ensino-aprendizagem podem desenvolver respostas específicas para as crianças que apresentam perturbações do espectro de autismo ou com multideficiência através da criação das Unidades de Ensino Estruturado ou através das Unidades de Apoio Especializado.

Contudo, estas respostas específicas, para os alunos com Deficiência Mental, são, de um modo geral, adotadas por cada escola do modo que considere mais adequado, atendendo a cada caso específico, sendo que a diferenciação curricular assume aqui um papel de grande preponderância.

PARTE II

PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

PARTE II – PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Capítulo 1 – OBJETO DE ESTUDO

1 - Introdução

No presente capítulo, após a realização da revisão da literatura, definem-se os objetivos do estudo e formula-se a pergunta de partida.

2 - Objetivo do Estudo

A escola de hoje tem como maior aposta a criação de condições para que a maioria dos alunos seja capaz de alcançar o sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, cognitivas ou outras (Ainscow, 1997).

Desta forma, à medida que nos debruçamos sobre o tema em estudo e tendo em consideração a nossa prática, enquanto docentes de Educação Especial, foi crescendo o interesse e a necessidade de compreendermos melhor as ideias dos professores, no que diz respeito aos ajustes que deverão efetuar nas suas práticas pedagógicas, de modo a construírem uma escola inclusiva.

Sabendo que o nosso sistema educativo defende o princípio da “*Educação para Todos, reconhecendo a necessidade (...)*” de se garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais “*no quadro do sistema regular de educação*” (Declaração de Salamanca, 1994, p.9), considera-se importante saber como os professores do Ensino Regular e o docente de Educação Especial favorecem a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental no contexto escolar.

Assim, é objetivo geral deste estudo compreender como os Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico incluem uma aluna com Deficiência Mental numa turma do Ensino Regular.

3- Formulação da Pergunta de Partida

O ser humano possui características que o distingue dos restantes seres vivos. Uma dessas características diz respeito à sua constante inquietude no que concerne à sua existência e a sua relação com os seus semelhantes. Desta forma descreve-se o ser humano como um pesquisador.

É na investigação e procura de soluções para as suas inquietações que o Homem se engrandece. É, segundo este princípio que se procura construir o objeto de estudo desta investigação se coloca a pergunta de partida.

“Uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.43). Estes autores defendem que o investigador ao procurar e definir o seu projeto de investigação, na forma de pergunta de partida, tenta expor de forma mais exata o que procura saber e compreender.

Desta forma, e considerando a problemática em estudo, formulam-se as seguintes questões:

- Que práticas inclusivas implementam os professores do 2ºCiclo do Ensino Básico para incluir a aluna com Deficiência Mental no contexto da turma?
- Qual a perceção dos professores do Ensino Regular sobre a adoção de práticas inclusivas para uma aluna com Deficiência Mental no contexto da turma?

- Como é que os professores do Ensino Regular e da Educação Especial fomentam a inclusão da aluna para promover as medidas implementadas no seu Programa Educativo Individual?

Com as questões apresentadas pretende-se inquirir os professores sobre as suas práticas pedagógicas, percebendo se estas são facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem e se estão de acordo com as necessidades da aluna, para além da análise dos documentos que fundamentam as decisões tomadas em torno da sua inclusão.

Capítulo 2 – METEDOLOGIA

1 – Introdução

Neste capítulo é apresentada a metodologia adotada, a caracterização da amostra, os procedimentos bem como os dispositivos de recolha e tratamento dos dados.

2 – Metodologia

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho”

(Quivy & Campenhoudt, 1998, p.120).

Atendendo ao tema eleito, propõe-se a realização de um estudo dentro dos pressupostos da investigação qualitativa. A investigação centra-se na recolha de informação com a finalidade de conhecer e compreender melhor as situações educativas e as estratégias de intervenção que sustentam a realidade em estudo. Assim, segue uma metodologia qualitativa, abordando práticas descritivas e interpretativas.

Para Bogan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é usada como *“um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”* (Bogan e Biklen, 1994, p.16). Numa investigação deste tipo é favorecida *“a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”* (Bogan e Biklen, 1994, p.16). Na investigação qualitativa os dados são recolhidos de acordo com o contacto estabelecido com os indivíduos, no seu contexto natural.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem, na sua essência, como fontes diretas dos dados o ambiente natural e o investigador, que é o principal agente na recolha desses mesmos dados;

- ✓ os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- ✓ os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- ✓ a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- ✓ o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Deste modo, o estudo que se apresenta recolhe do ambiente natural informações pelo investigador, utilizando metodologias e análises indutivas, procurando descrever e refletir sobre os resultados observados.

Em Educação, e segundo Bogan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é denominada de naturalista, uma vez que o investigador frequenta os locais onde se investigam os fenómenos, nos quais está empenhado em analisar para o seu estudo. Os dados recolhidos incidem nos comportamentos das pessoas, sendo conseguidos através de observações, entrevistas, conversas informais, atitudes e comportamentos.

É importante referir que a questão que se pretende abordar sugere uma estratégia de investigação que permita estudar e compreender a perceção dos professores do 2ºCiclo face à inclusão de uma aluna com Deficiência Mental, bem como a identificação das práticas implementadas pelos docentes na resposta às necessidades educativas da aluna. Esta investigação constitui-se num estudo de caso qualitativo e decorre em ambiente natural (sala de aula), com uma aluna com Deficiência Mental Ligeira, tendo este estudo por natureza descobrir e compreender elementos e factos relativos ao meio educativo em que a aluna se insere.

Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa:

- ✓ visam a descoberta, na medida em que podem surgir, a qualquer momento, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico;
- ✓ enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, do meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;
- ✓ retratam a realidade de forma completa e profunda;
- ✓ usam uma variedade de fontes de informação;
- ✓ permitem generalizações naturalista;
- ✓ procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social;
- ✓ utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Segundo Yin (1994) um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos e questionários.

Pela natureza do caso e indo de encontro aos objetivos propostos, os meios de recolha de dados deste estudo baseiam-se nas entrevistas semi-diretiva ou semiestruturada e na recolha de documentos curriculares que elucidem os modos de inclusão da aluna em questão.

2.1 Condições de Realização do Estudo

A presente investigação foi desenvolvida numa EBI/JI num contexto real ou seja num estabelecimento de ensino regular. A escola está situada numa freguesia rural, no distrito de Évora, integrando a Sub-Região do Alentejo Central.

A população escolar é composta por 241 alunos, 50 alunos distribuídos por 2 turmas de Jardim de Infância, 90 alunos do 1º ciclo distribuídos por 4 turmas, 52 alunos de 2º ciclo (1 turma de 5º e uma de 6º) e 49 alunos do 3º ciclo, (1 turma de cada ano), como podemos verificar as turmas são pequenas. Existem 34 professores e 19 auxiliares.

Durante a investigação houve a sempre a preocupação de não criar barreiras ou entraves que suscetibilizassem as decisões e/ou opiniões dos professores.

Nesta investigação foram envolvidos cinco docentes: Diretora de Turma, professora de Educação Especial, professor de Educação Física, professor de Educação Musical e professora de Educação Visual e Tecnológica.

Das turmas existentes na escola foi escolhida a turma de sexto ano que apresenta alunos com Necessidades Educativas Especiais. De entre esses alunos, para alvo da investigação, foi selecionada a aluna com Deficiência Mental que usufrui de apoio da docente de Educação Especial. Havendo uma relação de proximidade com os intervenientes, foi possível combinar todo o campo de ação com relativa facilidade. Assim, a recolha de documentos decorreu no espaço de dois meses. A realização das entrevistas decorreu conforme o esperado e os professores reponderaram a todas as questões formuladas.

2.2 Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por cinco professores do 2ºCiclo do Ensino Básico, cuja turma tem oito alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para uma descrição mais detalhada apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro II- Caraterização dos Professores

Disciplina	Idade	Formação Inicial	Formação Especializada
Educação Musical	45	Educ.Musical	Não
Educação Física	38	Educ.Física	Não
Educação Visual e Tecnológica	40	EVT	Não
Directora de Turma	44	Inglês	Não
Educação Especial	40	1ºCiclo	Sim

A turma eleita para o estudo é constituída por vinte e seis alunos sendo sete do sexo feminino e dezanove do sexo masculino. As idades dos alunos desta turma situam-se entre os onze e quinze anos de idade. Como já foi referido anteriormente, esta turma tem incluídos oito alunos no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

No quadro que se segue, apresenta-se a caracterização das problemáticas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que estão incluídos na turma do presente estudo.

Quadro III - Caracterização dos Alunos com NEE/Medidas Educativas

Alunos	Idade	Sexo	Problemática	Medidas do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro
Aluno A	14	Feminino	Deficiência Mental	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo Específico Individual;
Aluno B	13	Feminino	Emocional/Cognitivo	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação;
Aluno C	14	Feminino	Cognitivo	a) Apoio Pedagógico Personalizado com reforço e estímulo às aprendizagens; b) Adequações Curriculares Individuais do currículo comum e introdução de áreas específicas; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações do processo de avaliação;
Aluno D	13	Masculino	Emocional/Cognitivo	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação;
Aluno E	15	Masculino	Emocional/Cognitivo	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); b) Adequações curriculares individuais e introdução de áreas específicas; d) Adequações no processo de avaliação;
Aluno F	15	Masculino	Emocional/Cognitivo	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação;
Aluno G	14	Masculino	Hiperatividade/Perturbação da Linguagem e Escrita - dislexia	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); b) Adequações curriculares individuais e introdução de áreas específicas; d) Adequações no processo de avaliação;
Aluno H	15	Masculino	Hiperatividade	a) Apoio Pedagógico Personalizado (reforço); d) Adequações no processo de avaliação;

2.3 Procedimentos Iniciais

Todo o trabalho de investigação exige um trabalho de preparação cuidado que considere as condições e os meios que possam contribuir para uma correta realização do estudo.

Considerando os objetivos do estudo, procede-se à localização dos participantes na investigação, dos quais farão parte cinco professores do 2ºCiclo do Ensino Básico, que lecionam uma turma do Ensino Regular onde se encontra incluída a aluna com Deficiência Mental.

Para a realização do estudo foi contactado o Diretor da Escola, pelo que se procedeu à explicação do objetivo da investigação, tendo sido concedida a autorização para a realização da mesma.

3. Dispositivos de Recolha e Tratamento de Dados:

Sabe-se que os dados utilizados para uma investigação podem ser recolhidos através de vários métodos. Eleger um método ou vários em simultâneo depende das características do estudo designadamente do tema, dos objetivos e dos recursos que estão disponíveis.

No âmbito das Ciências de Educação, a entrevista é um dos instrumentos base para a recolha de dados importantes para o estudo em questão. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.149) os dados são todos os *“materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”*, são descritivos e recolhido no decorrer do trabalho de campo.

Considerando que todas as técnicas de recolha de dados manifestam vantagens e desvantagens, torna-se essencial o recurso a diferentes métodos para uma análise fiel das perceções dos intervenientes no estudo.

Elegendo como linha orientadora da investigação o paradigma qualitativo, foi selecionado como técnica de recolha de dados a entrevista e a análise de documentos, tais como o Projeto Curricular de Turma, o Programa Educativo Individual, o Currículo Específico Individual e o Plano Individual de Transição da aluna.

A análise de conteúdo, quer das entrevistas quer dos documentos mencionados anteriormente, constitui-se como metodologia principal no tratamento de dados.

3.1. A Entrevista

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas assumem o compromisso de ajudar a problemática da investigação ou seja as entrevistas colaboram para a descoberta de aspetos a ter em consideração e alargam o campo de investigação.

Para Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 2008, p.137-138) a entrevista é *“uma conversa entre o entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado”*.

Depois de analisados os diversos tipos de entrevistas, considerou-se que a realização de uma entrevista semiestruturada seria o instrumento mais adequado para o presente estudo, uma vez que pode propiciar informações que de outra forma dificilmente seriam possíveis de captar (Sá, 1997). Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994) na entrevista semiestruturada fica-se *“com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.135). Este tipo de entrevista caracteriza-se por estabelecer um guião básico segundo o qual o entrevistador faz as adaptações que se revelem fundamentais de modo a consentir que o entrevistado clarifique as suas convicções e fundamente os seus pontos de vista. Ainda que o guião, construído no decorrer da fase de planeamento, preveja a sequência que as perguntas devem seguir torna-se exequível a abordagem de aspetos que não estavam previstos, designadamente o esclarecimento de pontos de vista do entrevistado.

De Ketele (1999) considera a entrevista semidirigida por um lado diretiva, no que se refere aos temas e objetivos sobre os quais se ambiciona recolher informações, e por outro lado não diretiva, no que diz respeito ao interior dos temas. O mesmo autor aponta duas vantagens para este tipo de entrevistas: *i) as informações que se recolhem reproduzem*

melhor as representações uma vez que o entrevistado tem mais liberdade de se expressar; *ii*) as informações que queremos recolher são conseguidas num tempo mais curto do que nas entrevistas livres, que não oferece a garantia de que as informações proporcionadas irão ser pertinentes.

O guião das entrevistas foi elaborado de forma a garantir a recolha de informação veiculada pelos professores do 2ºCiclo do Ensino Básico sobre cinco grupos de questões: a) o projeto curricular de turma; b) caracterização da criança com Deficiência Mental; c) a inclusão da aluna com Deficiência Mental; d) a intervenção e práticas pedagógicas; e) as dificuldades na prática pedagógica. Na formulação das questões consideramos sempre a possibilidade destas serem flexíveis de maneira a que cada entrevistado pudesse expor as suas convicções sem constrangimento. Como principal intenção estive o recolher de dados descritivos, na linguagem dos entrevistados, sobre o modo como efetivam o processo de Inclusão, nomeadamente o que pensam das suas práticas pedagógicas e o modo como as organizam.

Os dados recolhidos foram registados sob a forma e gravação em suporte digital, com o consentimento dos entrevistados, sendo transcritos e colocados num documento Word para posterior análise de conteúdo. Opta-se por esta via de registo com a intenção de beneficiar de duas vantagens: *i*) minimizar o risco de o entrevistador, ainda que de forma inconsciente, escolha a informação que beneficie os seus objetivos; *ii*) permitir que a entrevista ao ser ouvida diversas vezes torne mais fiel a sua análise.

3.1.1. A Construção do Guião da Entrevista

Segundo Tuckman (2000) a primeira etapa na preparação dos itens do guião da entrevista deverá basear-se na pormenorização das variáveis que se tencionam medir e com base nas mesmas organizar as questões. Estas devem refletir o objetivo que ambicionamos analisar. Assim, o guião das entrevistas (Anexo I) foi preparado de modo a dar resposta ao:

recolher, conhecer e analisar práticas pedagógicas promotoras da inclusão de uma aluna com Deficiência Mental. Com base neste objetivo organizam-se as questões em torno de cinco blocos temáticos que se apresentam no Quadro IV.

Quadro IV - Blocos Temáticos e Objetivos Específicos das Entrevistas aos Professores do 2ºCiclo

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos
PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	Caracterizar os modos de organização do projeto curricular de turma;
CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA	Recolher dados de opinião para caracterizar a criança em estudo, na perspectiva do entrevistado.
INCLUSÃO DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL	Recolher a opinião sobre a inclusão da criança em estudo no grupo e na escola; Conhecer a opinião do entrevistado quanto à importância do professor da Educação Especial;
INTERVENÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Recolher elementos de opinião que perspetivam a promoção da inclusão da criança em questão; Inferir quanto à eficácia da intervenção do entrevistado em relação à aluna em estudo; Conhecer a opinião do entrevistado quanto às estratégias que estão a ser aplicadas; Identificar as práticas desenvolvidas pelos professores na planificação, desenvolvimento e avaliação das tarefas para aluna em estudo.
DIFICULDADES E NECESSIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Recolher dados de opinião em relação às dificuldades que o entrevistado encontra na sua prática pedagógica com esta aluna.

Quadro V- Blocos Temáticos e Objetivos Específicos da Entrevista Professora de Educação Especial

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos
CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA	Recolher dados de opinião para caracterizar a criança em estudo, na perspetiva do entrevistado.
INCLUSÃO DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL	Percecionar a opinião do entrevistado quanto à inclusão de alunos com NEE; Recolher a opinião sobre a inclusão da criança em estudo no grupo e na escola
INTERVENÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Recolher elementos de opinião que perspectivam a promoção das competências sociais da criança em questão; Inferir quanto à eficácia da intervenção do entrevistado em relação à aluna em estudo; Conhecer a opinião do entrevistado quanto às estratégias que estão a ser aplicadas; Perceber que estratégias estão a ser desenvolvidas em articulação com o docente titular do grupo que promovam as competências sociais desta criança.
DIFICULDADES E NECESSIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Recolher dados de opinião em relação às dificuldades que o entrevistado encontra na sua intervenção com esta aluna.

O local das entrevistas não foi escolhido ao acaso, “*sendo necessário, tentar conciliar o objeto de estudo e os lugares da entrevista, na medida do possível*” (Ghiglione e Matalon, 1995, p. 77), uma vez que este pode condicionar a entrevista. Desta forma, todas as entrevistas foram realizadas na escola e de forma individual, o local escolhido foi uma sala longe de olhares curiosos, evitando-se interferências e sem barulho para que não fossem interrompidas.

Para a realização das entrevistas realçam-se alguns cuidados como informar os entrevistados dos objetivos da entrevista, garantir o anonimato dos dados adquiridos e pedido de autorização dos mesmos para a gravação áudio das entrevistas, de forma a respeitar na íntegra o discurso dos entrevistados. No decorrer da entrevista, houve o cuidado de não interromper os entrevistados. Quando as respostas eram menos claras foi

pedido ao entrevistado para ser mais específico, no sentido de se conseguir a informação ambicionada.

O modo de enunciação das questões exigia devida atenção de modo a não influenciar as respostas dos entrevistados. Esta atenção facultou aos entrevistados o alargamento de alguns temas nunca perdendo de vista a explicação de todas as situações em causa.

O facto de existir um guião de entrevista não traduziu que ele fosse seguido na íntegra, pois isso iria condicionar as respostas dos inquiridos bem como o seu raciocínio.

Desta forma, considerou-se que os objetivos das entrevistas foram alcançados permitindo obter os dados ambicionados.

3.1.2. Procedimentos de Análise das Entrevistas

Os dados obtidos na realização das entrevistas e os documentos recolhidos têm de ser analisados e interpretados com o objetivo de organizar a informação recolhida. Assim, considera-se o procedimento de análise de conteúdo o mais adequado uma vez que os dados recolhidos são dados qualitativos.

Para Bardin a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise”(Bardin, 2008, p.44) que visam obter indicadores, através de procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que possibilitem a” *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens*” (Bardin, 2008, p.44). Estas conclusões baseiam-se em indícios como tema, palavra, etc.

Ghiglione e Matalon (2005) consideram a análise de conteúdo, uma técnica para tirar conclusões através da identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem.

No entender de Bardin (2008), o processo de análise de conteúdo envolve três fases:

- i)* A pré-análise: que organiza a disposição de todo o material com o propósito deste ser analisado, resultando na sistematização das ideias até se chegar a um plano de estudo. Este processo inclui três etapas: a seleção dos documentos para analisar; a elaboração das hipóteses e a preparação dos indicadores para a interpretação final.
- ii)* Exploração dos dados: é uma etapa extensa da fase da codificação, que segundo Bardin (2008) é o processo no qual os dados brutos são transformados e associados em unidades que possibilitam a descrição das características do conteúdo.
- iii)* Tratamento e interpretação dos resultados conseguidos.

Este mesmo autor, lembra-nos que a categorização é uma operação que classifica os dados essenciais de um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento de acordo com o género e com os critérios determinados.

No entender de Vala (2001), a análise de conteúdo prevê a definição de três unidades: *i)* unidade de registo – segmento que se caracteriza colocando-o numa categoria; *ii)* unidade de contexto – segmento mais largo que o investigador analisa quando descreve a unidade de registo; *iii)* unidade de enumeração – unidade em função da qual se quantifica.

Bardin (2008) refere que na análise de conteúdo a categorização pode ser: semântica, originando as categorias temáticas; sintática, as categorias surgem em função dos verbos e adjetivos presentes no discurso; lexical, classifica as palavras segundo o seu sentido; expressiva, determinando as categorias em função das mudanças da linguagem.

Após a recolha de dados das cinco entrevistas realizadas procede-se, ao primeiro passo para análise e tratamento das mesmas - a transcrição do conteúdo das mesmas.

Deste processo de transcrição das entrevistas resultou o corpus de análise. Na primeira fase procede-se a uma leitura flutuante dos cinco protocolos, com o objetivo de encontrar os

temas principais. Desta pré-análise, surgiu o conjunto de temas e categorias. (Quadro – VI).

Quadro VI - Análise de Conteúdo das Entrevistas – Matriz Inicial

Temas	Categorias
1. PCT	a) Caracterização da Turma
	b)Planeamento/Organização do PCT
	c) Estratégias de Diferenciação Pedagógica
	d)Adequação das Estratégias à aluna com D.M.
2. Caracterização da aluna	a)Dificuldades da aluna
3. Inclusão da aluna	a)Condições da turma para a inclusão
	b)Processo de inclusão
	c)Importância dos Professores de Educação Especial
4. Práticas Pedagógicas	a)Promoção da inclusão
	b)Planificação das atividades
	c)Avaliação da atividade e participação
5. Dificuldades na Prática Pedagógica	a)Dificuldades na atividade diária
	b)Formação Inicial

Na segunda fase, aprofunda-se a análise de conteúdo da qual decorreram as grelhas de análise contendo os temas, as categorias e as subcategorias. Importa referir que as categorias foram sendo ajustadas em função das unidades de registo (Anexo III). Segundo Bardin (2008) as unidades de registo são unidades de significação a codificar, correspondendo ao segmento como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (Anexo IV). O referido ajuste a que foi obrigado o sistema de categorias ajudou na definição do modo final de categorização (Quadro – VII).

Quadro VII – Análise de Conteúdo das Entrevistas – Matriz Final

Temas	Categorias	Subcategorias
1.PCT	a) Caracterização da Turma	
	b)Planeamento/Organização do PCT	
	c) Estratégias de Diferenciação Pedagógica	c1)Projecto Fénix
	d)Adequação das Estratégias à aluna com D.M.	
2.Caracterização da aluna	a)Dificuldades da aluna	a1)relacionamento com os pares; a2)relacionamento com os adultos;
	b)Desenvolvimento e aprendizagem	
3.Inclusão da aluna	a)Inclusão dos alunos com NEE	a1)Condições da turma para a inclusão
	b)Plano educativo individual	
	c)Processo de inclusão	c1)estratégias desenvolvidas;
	d)Importância dos Professores de Educação Especial	d1) no caso da aluna com D.M.
4.Práticas Pedagógicas	a)Estimular a inclusão	a1)práticas desenvolvidas; a2)práticas mais eficazes;
	b)Planificação das atividades	
	c)Avaliação da atividade e participação	
	d) Plano Individual de Transição	d1)parceria promove competências para futura profissão;
5.Dificuldades na Prática Pedagógica	a)Dificuldades na atividade diária	a1)atividade e participação da aluna; a2)no desenvolvimento do PIT;
	b)Formação Inicial Adequada	

Depois de concluídas e encontradas as categorias procede-se à validação interna que se resumiu à verificação da exaustividade e exclusividade. De referir que, relativamente à exaustividade, houve a preocupação de assegurar que todas as unidades de registo fossem inseridas numa das categorias e, relativamente à segunda situação houve a preocupação de que a mesma unidade de registo apenas se inserisse numa só categoria.

3.2. Os Documentos

A análise documental, utilizada nas investigações educacionais, pode ser utilizada segundo duas intenções: complementar a informação que já foi obtida por outros métodos, acreditando-se descobrir nesses documentos dados úteis para o estudo; ser o método central da pesquisa e deste modo os documentos são alvo de estudo por si mesmos (Bell, 2008).

Abordar a análise documental implica, antes de mais, interpretar dois conceitos: documento e análise. O primeiro, documento, é a impressão que um indivíduo deixa num objeto e que pode afigurar-se em forma de fotografia, filmes, endereços eletrónicos, entre outras (Bell, 2008). A análise, na investigação educativa, baseia-se na deteção de conteúdos num texto e no estudo das analogias entre eles (Flores, 1994).

No âmbito da investigação educacional os documentos são considerados fontes de informação brutos para o investigador e a sua análise envolve um misto operações e confirmações que se realizam a partir dos mesmos tendo como intuito a atribuição de uma significação importante em relação ao problema da investigação (Flores, 1994).

A análise documental é constituída por duas fases: a primeira diz respeito à recolha dos documentos e a segunda fase refere-se à análise - análise de conteúdo.

À semelhança da análise de conteúdo a análise documental, enquanto técnica de recolha de dados, desenvolveu-se de acordo com a metodologia, referida por vários autores (Bogdan e Biklen, 1994; Bardin, 2008), sendo ela: *i*) a leitura global da informação; *ii*) a definição dos temas e organização da informação em unidades de informação; *iii*) a elaboração de um sistema de categorias e por fim *iv*) validação das categorias por especialistas.

A recolha de dados através do estudo dos documentos “*segue a mesma linha de pensamento que observar e entrevistar*” (Stake, 2009, p.84). Bogdan e Biklen (1994) dizem que, no caso das instituições escolares a análise de documentos é imprescindível pois esses documentos ajudam-nos a entender a perspetiva oficial. Assim, de acordo com os objetivos do estudo houve a necessidade de se proceder à análise de documentos como o projeto curricular de turma, o programa educativo, o currículo específico e o plano individual de transição da aluna em estudo. A recolha destes documentos teve como propósito obter informações mais detalhadas sobre o modo como se adequa e favorece a inclusão da aluna com Deficiência Mental.

3.2.1 Procedimentos de Análise do Projeto Curricular de Turma

Segundo Alves (2004) a construção do projeto curricular, poderá contemplar os aspetos que apresentamos no quadro VI. Este quadro foi elaborado com base num referencial para a elaboração do projeto curricular de turma apresentado pela autora supracitada.

Quadro VIII – Esquema de Análise do Projeto Curricular de Turma (Adaptado, de Alves, 2004)

Domínios	Indicadores	Sim	Não
1. Conceção			
1.1 Caracterização da turma	a) Domínio socio afetivo		
	b) Domínio cognitivo		
	c) Domínio económico		
	d) Domínio cultural		
1.2 Caracterização da equipa educativa	a) Identificação dos intervenientes		
	b) Identificação da planificação		
	c) Atribuição/Distribuição de tarefas		
1.3 Finalidades educativas do PCT	a) Finalidades de acordo com a caracterização da turma		
1.4 Organização do PCT	a) Identificação da metodologia a usar		

	b)Adequação da metodologia às características da turma		
	c)Enunciação dos conteúdos e competências específicas		
2. Implementação			
2.1 Articulação dos conteúdos	a)Registo das articulações		
	b)Articulações adequadas às finalidades do PCT		
	c)Articulação dos conteúdos de acordo com as competências prioritárias		
	d)Articulação dos conteúdos com as áreas transversais		
	e)Articulação entre os conteúdos e as NAC		
2.2 Operacionalização das competências	a)Estratégias/Atividades de acordo com as competências gerais		
	b)Estratégias/Atividades adequadas às finalidades do PCT		
	c)Estratégias/Atividades planificadas englobam as competências prioritárias		
	d)Estratégias/Atividades têm presente as diferentes finalidades do PCT		
	e)Estratégias/Atividades planificadas privilegiam os conteúdos das disciplinas		
	f) As atividades/estratégias privilegiam situações de aprendizagem		
2.3 Calendarização	a)Existe a calendarização das estratégias/atividades planificadas		
	b)Existe a calendarização de cada disciplina da articulação dos conteúdos		
3. Avaliação do projeto	a)Previstos momentos de avaliação do PCT		
	b)Instrumentos de avaliação do PCT		
	c)Contempladas as fases do projeto		
	d)Contemplados os intervenientes		
	e)Levantamentos das necessidades de formação dos docentes na elaboração de projetos		
	f)Levantamentos dos aspetos a melhorar		
	g)Reformulação do PCT		

3.2.2. Procedimentos de Análise do Programa Educativo Individual

Outro documento a analisar é o Programa Educativo Individual. Este documento será analisado à luz da atual legislação em vigor, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Este dispositivo legal refere que o programa educativo individual é um documento formal que assume maior importância já que é concebido para responder “à *especificidade das necessidades de cada aluno*” (Ministério da Educação, 2008, p.25). Assim, na análise efetuada a este documento serão verificados os seguintes aspetos, que se encontram no seguinte quadro:

Quadro IX – Esquema de Análise do Programa Educativo Individual (Adaptado de Ministério da Educação, 2008)

Dados	Sim	Não
Identificação do aluno		
Resumo da história escolar e outros aspetos relevantes		
Indicadores de funcionalidade do aluno		
Fatores ambientais facilitadores/barreiras à participação e aprendizagem		
Definição das medidas implementadas		
Descrição dos conteúdos, objetivos gerais e específicos a atingir		
Descrição das estratégias e recursos humanos e materiais a usar		
Nível de participação do aluno nas atividades da escola		
Distribuição da carga horária		
Definição do processo de avaliação		
Data e assinatura dos intervenientes na elaboração e nas respostas educativas a aplicar		

3.2.3. Procedimentos de Análise do Currículo Específico Individual

O Currículo Específico Individual é outro documento a analisar neste estudo. Será, portanto, analisado segundo o previsto no dispositivo legal em vigor. Este documento prevê alterações significativas ao nível do currículo, sendo que o nível de funcionalidade do aluno determinará o tipo de alterações a realizar (Ministério da Educação, 2008). Sabe-se que estas alterações “*devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno*” (Ministério da Educação, 2008, p.37). Estes currículos assentam numa perspetiva funcional e tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais assim como a autonomia do aluno (Ministério da Educação, 2008). Deste modo, na análise realizada a este documento serão aferidos os seguintes aspetos:

Quadro X – Esquema de Análise do Currículo Específico Individual (Adaptado de Ministério da Educação, 2008)

Dados	Sim	Não
Cariz Funcional (atividades com aplicabilidade no futuro)		
Competências úteis nos diferentes contextos de vida		
Aprendizagem prevista no contexto real		
Atividades relacionadas com a idade cronológica		
Conteúdos relativos à autonomia pessoal e social		

3.2.4. Procedimentos de Análise do Plano Individual de Transição

Decorrente da necessidade de implementação de um Plano Individual de Transição, pelo facto de a aluna apresentar Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que a impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, assim se apresenta o seguinte quadro que explicita os itens focados no plano elaborado para a

aluna e que se encontram de acordo com o preconizado no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Quadro XI – Esquema de análise do Plano Individual de Transição

Indicadores	Sim	Não
Identificação do aluno		
Competências gerais a desenvolver		
Competências específicas a desenvolver		
Protocolo de Colaboração		
Recursos Materiais		
Avaliação do Plano		
Data de elaboração		
Assinatura dos intervenientes		

O Plano Individual de Transição deve promover a aquisição de competências sociais necessárias à aluna para a sua inserção familiar e comunitária.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação, análise e discussão dos resultados encontram-se organizados em dois capítulos.

Num primeiro capítulo, serão apresentados e analisados os documentos que forneceram informações complementares, às que se obtiveram das entrevistas, sobre o modo como se adequam e favorecem a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

No segundo capítulo, as entrevistas aos professores da turma do Ensino Regular expressam a sua percepção face às práticas desenvolvidas no que concerne à inclusão da aluna com Deficiência Mental. Apresenta-se também a discussão dos resultados ao longo do capítulo, de acordo com as categorias de análise definidas. Pretende-se, assim, estabelecer uma relação congruente entre a literatura consultada e a opinião dos inquiridos, inferindo, ao mesmo tempo algumas considerações resultantes da análise dos dados obtidos.

Finalmente apresentam-se as conclusões do estudo num último capítulo com apreciações relativas aos resultados obtidos bem como algumas sugestões/contributos passíveis de serem colocadas em prática para uma escola verdadeiramente mais inclusiva.

Capítulo 1 – Apresentação dos Resultados e Análise dos Documentos

1 – Análise do Projeto Curricular de Turma

A análise do projeto curricular de turma tem como propósito recolher informações sobre o modo como este foi concebido e se, na sua elaboração, foram tidas em conta as características e estilo de aprendizagem dos alunos com NEE, nomeadamente, a aluna com Deficiência Mental.

Para analisar este documento utiliza-se, com já foi referido, um quadro de análise concebido com base num referencial definido por Alves (2004). Assim, foram considerados os seguintes domínios: *i)* Conceção; *ii)* Implementação e *iii)* Avaliação do Projeto.

Os dados da análise do projeto curricular de turma foram organizados segundo a escala nominal: Sim, Não de modo a descrever a existência ou não dos indicadores contemplados nos diferentes domínios.

Quadro XII – Caracterização da Turma

Domínios	Indicadores	Sim	Não
1. Conceção			
1.1 Caracterização da turma	a) Domínio socio afetivo		X
	b) Domínio cognitivo	X	
	c) Domínio económico	X	
	d) Domínio cultural	X	

Ao analisarmos o quadro XII verifica-se a existência da preocupação da caracterização do domínio cognitivo da turma, mas não evidente no que diz respeito ao domínio socio afetivo. Porém, pode verificar-se algum cuidado na caracterização dos aspetos relativos ao domínio económico nomeadamente a identificação dos alunos subsidiados e o seu respetivo escalão. Averigua-se também que existiu o cuidado de caracterizar a turma relativamente ao domínio cultural da mesma. Esta caracterização foi

efetuada através do levantamento das habilitações literárias dos respetivos pais dos alunos que constituem a turma.

Quadro XIII – Caracterização da Equipa Educativa

	Indicadores	Sim	Não
1.2- Caracterização da equipa educativa	a)Identificação dos intervenientes	X	
	b)Identificação da planificação	X	
	c)Atribuição/Distribuição de tarefas	X	

Em termos globais é visível a identificação dos diversos intervenientes da equipa educativa assim como a atribuição/distribuição de tarefas dos mesmos através do horário da turma que consta no documento. Ressalta a identificação na planificação de algumas das áreas, designadamente as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projeto.

Quadro XIV – Finalidades do Projeto Curricular de Turma

	Indicadores	Sim	Não
1.3 Finalidades educativas do PCT	a)Finalidades de acordo com a caracterização da turma	X	

De um modo geral, é nítido que na conceção deste projeto curricular de turma houve a preocupação em definir as finalidades do mesmo de acordo com a caracterização da turma. Num olhar mais atento deste projeto, podemos verificar que o conselho de turma identificou os problemas globais da mesma e para combater parte desses problemas promoveu, por exemplo como estratégia, as regras a cumprir na sala de aula.

Quadro XV – Organização do Projeto Curricular de Turma

	Indicadores	Sim	Não
1.4 Organização do PCT	a)Identificação da metodologia a usar	X	
	b)Adequação da metodologia às características da turma	X	
	c)Enunciação dos conteúdos e competências específicas	X	

Neste quadro é perceptível a preocupação dos professores com a adequação das metodologias às características da turma uma vez que são enunciadas, no projeto

curricular, as estratégias educativas para a turma. É, também, visível a identificação de metodologias a utilizar, nomeadamente a uniformização de critérios de atuação que se encontram enumerados no documento, assim como a enunciação das competências específicas e os conteúdos sobretudo das áreas curriculares não disciplinares. De salientar, que no documento em análise se torna visível a preocupação com as competências gerais e transversais previstas para o Ensino Básico e que constam nos documentos de orientação do currículo produzidos pelo Ministério da Educação (2001), registando-se como prioridade, atendendo à realidade da turma, as competências como: mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural e científico e tecnológico para se expressar; usar adequadamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagens adequadas a objetivos visados; pesquisar selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns e, por último, relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Quadro XVI – Articulação dos Conteúdos

	Indicadores	Sim	Não
2.1 Articulação dos conteúdos	a)Registo das articulações	X	
	b)Articulações adequadas às finalidades do PCT	X	
	c)Articulação dos conteúdos de acordo com as competências prioritárias	X	
	d)Articulação dos conteúdos com as áreas transversais	X	
	e)Articulação entre os conteúdos e as NAC	X	

A articulação dos conteúdos encontra-se registada neste projeto curricular de turma e envolve essencialmente as seguintes disciplinas: língua portuguesa, inglês, matemática, educação visual e tecnológica, ciências da natureza, educação musical, educação moral

religiosa católica e área de projeto. Existe uma preocupação em articular os conteúdos com as áreas curriculares não disciplinares e com as áreas transversais. Numa análise cuidadosa deste documento, é patente a articulação dos conteúdos de acordo com as competências prioritárias.

Quadro XVII – Operacionalização das Competências

	Indicadores	Sim	Não
2.2 Operacionalização das competências	a)Estratégias/Atividades de acordo com as competências gerais	X	
	b)Estratégias/Atividades adequadas às finalidades do PCT	X	
	c)Estratégias/Atividades planificadas englobam as competências prioritárias	X	
	d) Estratégias/Atividades têm presente as diferentes finalidades do PCT	X	
	e)Estratégias/Atividades planificadas privilegiam os conteúdos das disciplinas	X	
	f)As atividades/estratégias privilegiam situações de aprendizagem	X	

Torna-se evidente a identificação do modo de operacionalização das competências pois no projeto curricular de turma encontra-se referência às estratégias e atividades que servem de base à concretização das mesmas. É, ainda, perceptível a presença das planificações das atividades, embora de modo simplificado. No entanto, é notório que as atividades são adequadas às finalidades do Projeto Curricular de Turma, dando realce aos conteúdos das disciplinas. No quadro seguinte observam-se as atividades gerais da turma.

Quadro XVIII – Calendarização

	Indicadores	Sim	Não
2.3 Calendarização	a)Existe a calendarização das estratégias/atividades planificadas	X	
	b)Existe a calendarização de cada disciplina da articulação dos conteúdos	X	

No quadro XVIII regista-se a calendarização quer das estratégias/atividades, quer da articulação de conteúdos, o que se pode concluir que a existência de um calendário das ações é considerada, pelo conselho de turma, como sendo essencial para um melhor desenvolvimento/planeamento das atividades. Neste projeto curricular foi identificado o período de tempo a que se destina - o ano letivo de 2010/2011.

Quadro XIX – Avaliação do Projeto

	Indicadores	Sim	Não
3.Avaliação do projeto	a) Previstos momentos de avaliação do PCT	X	
	b) Instrumentos de avaliação do PCT	X	
	c) Contempladas as fases do projeto	X	
	d) Contemplados os intervenientes	X	
	e) Levantamento das necessidades de formação dos docentes na elaboração de projetos		X
	f) Levantamentos dos aspetos a melhorar		X
	g) Reformulação do PCT	X	

A avaliação deste projeto contempla a reformulação do mesmo estando identificada como avaliação global. Neste ponto é claro que o conselho de turma, ao longo do ano letivo, foi efetuando a avaliação das medidas e estratégias procedendo à reformulação das mesmas sempre que necessário. Do quadro em análise, quadro XIX, ressalta o facto de estarem previstos os momentos de avaliação do projeto curricular de turma, assim como os instrumentos de avaliação do mesmo. Na prática observada diariamente é possível notar que algumas componentes deste projeto são avaliadas através dos planos de recuperação, assiduidade, rendimento académico dos alunos bem como nos aspetos comportamentais dos mesmos. De um modo geral, pode referir -se que não estão apenas contemplados os levantamentos das necessidades de formação dos professores na elaboração de projetos, assim como o levantamento dos aspetos a melhorar.

Este projeto curricular de turma segue o seguinte formato padrão: um documento principal intitulado de “projeto curricular de turma” dividido em três partes; uma primeira parte designada como “identificação”; a segunda parte denominada “caracterização global da turma” e a terceira parte com o título “estratégia educativa global da turma”.

Da análise detalhada do documento verifica-se que a conceção do mesmo privilegiou a caracterização do domínio cognitivo da turma, assim como o domínio socio afetivo e cultural, sendo que estes domínios também devem considerar-se importantes já que ajudam a atender o meio em que os alunos estão inseridos.

Como refere Leite (2001), o projeto curricular de turma está diretamente ligado ao projeto educativo de escola assim como ao projeto curricular de escola. Sabendo que no

projeto curricular de escola são definidas, de acordo com o currículo nacional e com o projeto educativo de escola, as competências essenciais e transversais “em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos” (Leite, 2001, p.17) a trabalhar e que no projeto curricular de turma essa definição é realizada tendo por referência a projeto curricular de escola é evidente que o projeto que aqui se analisa tenta promover uma educação de qualidade como defende Leite (2001). Importa referir que, no presente projeto curricular de turma, se verifica a articulação nalgumas disciplinas tal como já foi referido. Nesta articulação predominam as abordagens por temas o que sugere alguma confusão entre projeto curricular de turma como instrumento de gestão do currículo e projeto de temas.

Em suma, vislumbra-se, ao longo da análise efetuada a este projeto, que o mesmo foi concebido como forma de cumprir uma formalidade imposta ou seja o cumprimento legislativo.

Sendo a escola um lugar que acolhe uma grande diversidade de alunos, designadamente crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, a colaboração entre os intervenientes do processo educativo destas crianças é fundamental para se acautelar o sucesso das mesmas. Um projeto curricular de turma reflete as características e necessidades da turma e serve de guião ao trabalho dos docentes para que assim encontrem estratégias de diferenciação pedagógica capazes de ajudar todos os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Assim, as crianças com Necessidades Educativas Especiais devem constar desse mesmo guião, no entanto isso não acontece no presente projeto pois não se verifica qualquer referência à pedagogia diferenciada para os alunos integrados no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, nomeadamente a aluna com Deficiência Mental. Ressalva-se que este facto poderá estar relacionado com a existência do programa educativo individual, tal como foi referido pelo diretor de turma na entrevista, que cada um dos alunos possui. Sendo que, neste programa, são discriminados os objetivos gerais e específicos a atingir, assim como as estratégias. Assim, será urgente efetuar uma reflexão sobre o modo de conceção do projeto curricular de turma assim como a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que na perspetiva deste projeto continua a estar longe dos pressupostos defendidos pela Declaração de Salamanca (1994).

2 - Análise do Programa Educativo Individual

A análise do Programa Educativo Individual tem como finalidade verificar se na sua concepção foram respeitadas as diretrizes mencionadas no dispositivo legal em vigor. Como já foi referido o documento em análise é desenhado para dar resposta à especificidade das necessidades de cada aluno (Ministério da Educação, 2008).

Para analisar este documento utiliza-se um quadro de análise concebido com base nas diretrizes publicadas no Manual de Apoio à Prática, publicado pelo Ministério da Educação (2008).

Os dados da análise do Programa Educativo Individual, à semelhança dos dados do Projeto Curricular de Turma, foram organizados segundo a escala nominal: Sim, Não de modo a descrever a existência ou não dos indicadores.

Quadro XX - Dados de Identificação

Indicadores	Sim	Não
Identificação do aluno	X	
Resumo da história escolar e outros aspetos relevantes	X	

O Programa Educativo Individual elabora para a aluna, contempla todos os dados de identificação da aluna bem como os aspetos mais relevantes do seu percurso escolar. Este percurso relata a existência de uma retenção da aluna no segundo ano de escolaridade e a sua integração no regime educativo especial no ano letivo seguinte.

Quadro XXI- Programa Educativo Individual – Fatores Inibidores /Facilitadores e Medidas implementadas

Indicadores	Sim	Não
Indicadores de funcionalidade do aluno	X	
Fatores ambientais facilitadores/barreiras à participação e aprendizagem	X	
Definição das medidas implementadas	X	

Ao consultar-se o documento, tal como evidência o quadro XXI, identificam-se os indicadores de funcionalidade da aluna, o que facilita na compreensão das necessidades educativas que esta apresenta. Ainda, na análise do documento podem identificar-se os fatores ambientais que, no caso desta aluna, são mencionados como um facilitador à sua aprendizagem.

A definição das medidas educativas a implementar é outro dado que consta do Programa Educativo Individual. Na análise deste dado percebe-se que a aluna se encontra abrangida pela medida e) Currículo Específico Individual, logo desenvolve um currículo de cariz mais funcional, que será explicado mais detalhadamente no próximo ponto do presente trabalho.

Quadro XXII - Programa Educativo Individual – Planeamento da Intervenção

Indicadores	Sim	Não
Descrição dos conteúdos, objetivos gerais e específicos a atingir	X	
Descrição das estratégias e recursos humanos e materiais a usar	X	

Neste documento constam ainda os conteúdos, os objetivos gerais bem como os objetivos específicos que se pretende atingir ao longo do percurso escolar da aluna. Para tal, são mencionados os recursos humanos necessários, os materiais a usar assim como as estratégias para o seu desenvolvimento. Ao analisar-se os objetivos gerais e os conteúdos delineados verifica-se que são congruentes pois adequam-se ao perfil de funcionalidade da aluna, que se encontra descrito com referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens- CIF- CJ- estabelecendo as respostas educativas específicas desta aluna. Os objetivos apresentados contemplam, por exemplo, a valorização de pequenos sucessos da aluna, o desenvolvimento da sua autonomia. Tais objetivos apresentam coerência com as estratégias e recursos mencionados no documento pois nas estratégias está mencionado o desenvolvimento de atividades de grupo e a responsabilização pelas tarefas que consiga realizar. Note-se que os objetivos e os conteúdos foram desenhados para dar resposta às necessidades educativas da aluna.

Quadro XXIII - Programa Educativo Individual – Planeamento da Intervenção (cont.)

Indicadores	Sim	Não
Nível de participação do aluno nas atividades da escola	X	
Distribuição da carga horária	X	
Definição do processo de avaliação	X	
Data e assinatura dos intervenientes na elaboração e nas respostas educativas a aplicar	X	

O nível de participação da aluna nas atividades educativas e a distribuição da carga horária das diferentes atividades encontram-se contemplados no Programa Educativo Individual.

Na elaboração deste documento não foi esquecida a identificação de todos os intervenientes assim como a definição do processo de avaliação do mesmo. O Programa Educativo Individual encontra-se devidamente datado e assinado pelos participantes na sua elaboração e pelos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Torna-se evidente que o documento contempla todas as fases inerentes à sua elaboração e implementação. Por um lado, cumpre a formalidade administrativa e prescritiva respeitando todas as orientações do Ministério da Educação e por outro, constitui-se como um documento orientador para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da aluna, no qual são desenhadas as orientações necessárias aos professores, de modo a adequarem as suas práticas pedagógicas às necessidades educativas da aluna. O Programa Educativo apresenta-se, desta forma, como um documento dinâmico que permite a implementação das medidas educativas que promovem a aprendizagem e participação da aluna.

3. Currículo Específico Individual – A Unicidade de Um Caso

Com a análise do Currículo Específico Individual deseja verificar-se se o mesmo respeita as indicações do Ministério da Educação consignadas na legislação. Para tal, utiliza-se um quadro de análise concebido com base nas diretrizes publicadas no Manual de Apoio à Prática, publicado pelo Ministério da Educação (2008).

Os dados da análise do Currículo Específico Individual, à semelhança dos dados dos restantes documentos, foram organizados segundo a escala nominal: Sim, Não de modo a descrever a existência ou não dos indicadores.

Quadro XXIV - Análise do Currículo Específico Individual

Indicadores	Sim	Não
Cariz Funcional (atividades com aplicabilidade no futuro)	X	
Competências úteis nos diferentes contextos de vida	X	
Aprendizagem prevista no contexto real	X	
Atividades relacionadas com a idade cronológica	X	
Conteúdos relativos à autonomia pessoal e social	X	

Através da análise do quadro XXIV verifica-se que o Currículo Específico Individual foi elaborado tendo em atenção as recomendações publicadas pelo Ministério da Educação (2008).

Na análise deste documento observa-se que as atividades delineadas apresentam um cariz funcional, ou seja, as atividades que desenvolvem competências uteis para o presente e para o futuro da aluna, nomeadamente as regras de higiene pessoal. O desenvolvimento destas competências permite à aluna aplicar as mesmas nos diferentes contextos da sua vida. Deste modo, tal como advoga Costa (1996), a escola proporciona a esta aluna a aquisição de competências que contribuirão para que a mesma tenha uma vida mais autónoma e integrada na sociedade, sendo que, na análise ao documento verifica-se que estas aprendizagens desenvolvem-se em contextos reais e encontram-se adequadas à sua idade cronológica.

Importa, ainda, referir que o Currículo Específico Individual da aluna contempla conteúdos relativos à sua autonomia pessoal e social, por exemplo o uso das tecnologias de comunicação, designadamente na apresentação de pequenos trabalhos de pesquisa às turmas do quarto ano de escolaridade, com o objetivo de desenvolver com a aluna as suas relações interpessoais bem como a valorização da sua autoestima.

Assim, pressupõe-se que este tipo de atividades contribui para o desenvolvimento de oportunidades para as interações sociais entre a aluna e os demais. A partilha de experiências vivenciadas contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais assim como para o desenvolvimento da autonomia da aluna.

4. Plano Individual de Transição – Conceção e Implementação

A análise do Plano Individual de Transição ambiciona aferir se a sua conceção respeita as indicações consignadas na legislação. A sua análise pretende, também, averiguar se o documento se encontra interligado com o Programa Educativo Individual bem como com o Currículo Específico Individual.

Os dados da análise do Plano Individual de Transição, à semelhança dos dados dos restantes documentos, foram organizados segundo a escala nominal: Sim, Não de modo a descrever a existência ou não dos indicadores.

Quadro XXV - Plano Individual de Transição: Planeamento da sua Implementação

Indicadores	Sim	Não
Identificação do aluno	X	
Competências gerais a desenvolver	X	
Competências específicas a desenvolver	X	
Protocolo de Colaboração	X	
Recursos Materiais		X
Avaliação do Plano	X	

Data de elaboração	X
Assinatura dos intervenientes	X

A análise do Quadro XXV demonstra que a conceção deste documento respeitou as orientações recomendadas no Manual de Apoio à Prática publicado pelo Ministério da Educação (2008).

Como se pode verificar o Plano Individual de Transição contempla os dados de identificação da aluna sem que isso signifique uma duplicação da informação constante no Programa Educativo Individual. No entanto, numa análise mais detalhada, conclui-se que existem lacunas no que diz respeito às informações sobre o universo da vida da aluna, como por exemplo as condições familiares, valores e, também, informações sobre a sua educação e formação. Estas informações, tal como advoga Soriano (2006), permitem aferir os interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e as capacidades da aluna.

De acordo com análise do Quadro XXV verifica-se que na implementação do Plano Individual de Transição se estabeleceu um protocolo de colaboração com o serviço onde a aluna realizou o seu estágio. Tendo sido realizado um levantamento das competências gerais e específicas a desenvolver com a aluna no local do seu estágio. Pode, deste modo, concluir-se que foram identificadas, embora não constem registadas no documento, as competências académicas, pessoais e sociais da aluna. Deste documento consta, também a definição dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na sua implementação.

Assim, torna-se evidente que o Plano Individual de Transição complementa o Programa Educativo Individual da aluna, dado que esta apresenta Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que impedem a aquisição de aprendizagens e competências definidas com base no padrão do currículo comum, sendo necessário promover a sua transição para a vida pós-escolar. As competências delineadas no Plano Individual de Transição encontram-se articuladas com as atividades, constantes no Currículo Específico Individual, que desenvolvem competências úteis para o presente e para o futuro da aluna. Saliente-se que as competências que a aluna deve adquirir encontram-se definidas, de um modo geral, no seu Programa Educativo Individual através

de atividades significativas desenvolvidas primeiro em contexto escolar e depois em contexto de mercado de trabalho, contempladas no seu Programa Individual de Transição. A articulação entre estes dois documentos, Plano Individual de Transição e Currículo Específico Individual, comprova que ambos complementam o Programa Educativo Individual da aluna pois todos consubstanciam o seu projeto de vida, contribuindo para uma melhor integração na sociedade.

Da leitura do Quadro XXV observa-se a avaliação do documento também foi considerada na conceção do mesmo. Analisado o documento verifica-se que a avaliação é realizada pela equipa multidisciplinar envolvida no processo. A avaliação tem carácter contínuo, direto e sistemático com a intervenção direta do responsável pedagógico, do responsável pela atividade funcional e pela própria aluna, existindo, assim, uma cooperação e envolvimento de todas as partes envolvidas. Refira-se que o Plano se encontra datado e assinado por todos os intervenientes na sua elaboração, bem como pelo encarregado de educação e pela aluna.

Torna-se claro que a conceção e implementação deste Plano Individual de Transição teve como suporte dois documentos: o Programa Educativo Individual e o Currículo Específico Individual da aluna.

Capítulo 2 – Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados das Entrevistas

O presente estudo, de natureza qualitativa, apresenta como objetivo analisar a percepção e as práticas dos professores do Ensino Regular e Especial face à inclusão de uma aluna com Deficiência Mental. Para esta análise utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo das respostas às entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos docentes que intervêm com o caso. Com tal foi criado um sistema de análise com categorias e subcategorias (Anexo II) que permitam explicitar de forma organizada o conteúdo do discurso dos entrevistados.

Quadro XXVI - Temas

Temas
Tema I – Projeto Curricular de Turma
Tema II - Caracterização da aluna
Tema III - Inclusão da aluna
Tema IV - Práticas Pedagógicas
Tema V - Dificuldades na Prática Pedagógica

Desta forma, na apresentação e discussão destes resultados procurar-se-á apreender do discurso dos professores as modalidades de intervenção subjacentes nas suas práticas pedagógicas, percebendo-se de que modo estas fomentam a inclusão da aluna.

1. O Projeto Curricular de Turma

Quadro XXVII- Projeto Curricular de Turma

Projeto Curricular de turma	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	a) Caracterização da Turma	a1) Número de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 a2) Atitudes e Comportamentos a3) Situação económica dos alunos a4) Vida escolar a5) Ideias/sugestões dos alunos para a escola	1 1 1 1 1
	b) Planeamento/Organização do PCT	b1) Levantamento dos interesses b2) Articulação de conteúdos b3) Estratégias globais b4) Estratégias de Diferenciação Pedagógica b5) Adequação das estratégias à aluna b6) Estratégias de Diferenciação Pedagógica com DM	1 1 2 3 1 1

Nesta dimensão de análise é possível, através da opinião expressa pela Diretora de Turma (DT), caracterizar a turma envolvida no estudo conhecendo-se, deste modo, o contexto em que está inserida, tal como se encontra previsto no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro.

“ (...) É uma turma muito heterogénea, com elevado número de alunos dos quais oito estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3... a grande maioria revela problemas de atitudes e comportamentos que são inadequados quer na sala de aula quer em outros espaços da escola (...) ” (DT)

Através desta caracterização sabe-se que esta é uma turma que abrange muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais revelando, ainda, problemas de comportamento. Sabe-se, ainda, que a maioria dos alunos da turma provém de uma família com grandes problemas económicos devido à situação de desemprego que afeta pelo menos um dos progenitores. Desta forma, grande parte dos alunos usufrui de Serviços de Ação Social Escolar (SASE), afirmado pela Diretora de Turma.

“ (...) A maioria dos alunos pertence a uma família com um baixo nível económico, onde pelo menos um dos pais se encontra desempregado e por isso uma grande parte dos alunos usufrui de SASE. (...) ” (DT)

A Diretora de Turma menciona que muitos dos alunos que constituem esta turma possui retenções, quer no 1ºCiclo de Ensino Básico, quer no 2ºCiclo de Ensino Básico. A mesma afirma, também, que a turma não contribui com sugestões para qualquer tipo de atividade a desenvolver na escola.

Relativamente ao planeamento/organização do Projeto Curricular de Turma pode constatar-se que o mesmo é elaborado de acordo com modelos já existentes, tal como afirma a Diretora de Turma.

“O Projeto Curricular de Turma baseia-se no documento que é um documento base igual para todas as turmas” (DT)

A mesma afirma, ainda, que:

“(...)no início de cada ano lectivo é(...)” feita “a caracterização da turma com base no inquérito que é preenchido pelos alunos, essa caracterização é apresentada ao conselho de turma(...)”(DT)

No que respeita ao levantamento dos interesses e motivações a Diretora de Turma adianta que são registadas no inquérito a que os alunos respondem no início do ano letivo.

“...são também registadas as motivações e interesses dos alunos, as regras a cumprir na sala de aula e a forma como vão estar dispostos.” (DT)

A inquirida referiu que no Projeto Curricular de Turma é realizada uma caracterização detalhada de todos alunos que o conselho de turma considera serem alvo de uma atenção especial, nomeadamente os alunos com plano de acompanhamento.

“ Identificação e caracterização de todos os casos que sejam merecedores de atenção educativa especial não só os alunos que usufruem de medidas educativas especiais mas também todos os outros como por exemplo os alunos que já tiveram retenções.” (DT)

A entrevistada adianta que estão contemplados no planeamento/organização do Projeto Curricular de Turma todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

“Os alunos com Necessidade Educacionais Especiais também são motivo de atenção no projeto curricular de turma, onde é colocado o nome do aluno, os problemas, as medidas educativas que vai usufruir e também as previstas no Decreto/Lei 3 e outras medidas que se considerem apropriadas.” (DT)

A mesma afirma que são analisadas as relações interpessoais dos alunos para que posteriormente se identifiquem os problemas globais da turma. Esta identificação é discutida em conselho de turma para que todos os professores encontrem estratégias pedagógicas de atuação com a turma.

“É feita uma análise das relações interpessoais e de grupo/turma e depois dessa análise é feita a identificação dos problemas globais da turma que são destacados em conselho de turma. Nesta turma, pelas suas características, praticamente todos os problemas que vinham assinalados no projeto curricular de turma foram identificados como problemas globais da turma.” (DT)

“...vêm então as propostas de estratégias educativas globais que se têm que aplicar à turma.” (DT)

Na organização do Projeto Curricular de Turma devem estar contempladas as competências de final de ciclo assim como a articulação de conteúdos entre as diversas disciplinas. De acordo com o discurso da Diretora de Turma, o Projeto Curricular de Turma contempla as competências de final de ciclo bem como a articulação de conteúdos entre as diversas disciplinas.

“ (...) Temos ainda, no projeto curricular de turma, enunciadas as competências gerais para o final de 2ºCiclo e a operacionalização transversal das mesmas competências. Temos que fazer a articulação de conteúdos e esta articulação de conteúdos é realizada nas reuniões de conselho de turma (...) E temos, ainda definido aquilo que se pretende desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, área de projeto, formação cívica e estudo acompanhado, e os critérios de avaliação (...) ” (DT)

Verifica-se, no discurso da entrevistada, que as estratégias educativas globais não foram descuradas pese embora não tenha mencionado quais as estratégias aplicadas à turma.

“ *Vêm então as propostas de estratégias educativas globais que se têm que aplicar à turma (...)* ” (DT)

A Diretora de Turma revela que o Projeto Curricular de Turma contempla estratégias de diferenciação pedagógica e coloca ênfase num projeto, o *Projeto Fénix*, que contribui como uma estratégia de diferenciação adicional já que permite que a turma seja dividida em grupos de trabalho de acordo com as suas dificuldades. Esta divisão da turma implica mais recursos humanos, mais professores, que tentam colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos de modo a que estes alcancem o sucesso educativo.

“ *...por estarmos a considerar aqueles alunos que usufruem de planos de recuperação, de planos de acompanhamento e os alunos com Necessidades Educativas Especiais com as medidas a aplicar. Uma outra estratégia é a aplicação da implementação do Projecto Fénix* ”. (DT)

Com esta divisão pretendia-se que o grupo que

“ *era constituído por alunos que revelavam problemas de aprendizagem, com falta de pré-requisitos e que precisavam de trabalhar num ambiente, num grupo com menos alunos, para que se concentrassem, para que o comportamento também fosse o mais adequado e para poderem evoluir nas aprendizagens, para serem colmatas algumas dificuldades* ” (DT).

Acabando, deste modo, “ *por estar implementada aqui uma estratégia de pedagogia diferenciada porque depois os alunos são trabalhados muitas das vezes mais individualmente por o grupo ser mais pequeno, mais reduzido...* ” (DT).

Estas afirmações demonstram a preocupação existente na procura de estratégias que respondam às necessidades dos alunos que constituem a turma. Contudo, o verdadeiro conceito de pedagogia diferenciada não é tido em conta, uma vez que segundo as afirmações da Diretora de Turma, restringe-se a um conceito mais redutor focalizado na individualização do ensino e na organização de grupos mais reduzidos para maior concentração. Deixa, assim, por esclarecer como faz a gestão dos grupos e como atende à diversidade da turma. Acrescenta-se, ainda que a preocupação evidenciada com as estratégias de diferenciação pedagógica não se verifica relativamente à adequação das mesmas face à aluna com Deficiência Mental. Neste caso, a Diretora de Turma afirma que

“...o Projeto Curricular de Turma depois não incide tanto sobre a aluna, se bem que ela é contemplada como estando integrada na turma, há uma preocupação com as atividades que ela desenvolve”.

Perante esta afirmação, conclui-se que o Projeto Curricular de Turma não contempla estratégias específicas para esta aluna e que a docente se refugia no facto da aluna não frequentar todas as disciplinas já que, segundo a mesma docente,

“...o projeto curricular de turma não é específico, não evidencia claramente estratégias a aplicar com esta aluna”.

Segundo a Diretora de Turma nem mesmo as estratégias de avaliação da aluna estão contempladas no projeto curricular de turma, pois,

“Nas estratégias de avaliação esta aluna tem no âmbito do Decreto-Lei 3 apoio pedagógico individualizado, tem adequações no processo de avaliação e tem um currículo específico individual” “Não especifica as estratégias de avaliação.”

Face à análise dos dados obtidos nesta dimensão, e tal como afirma Robalo (2004), *“É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais”* (Robalo, p.26). Nesta perspetiva, destaca-se a preocupação da Diretora de Turma em apresentar dados referentes às características da turma. Evidenciando-se no domínio da aprendizagem a heterogeneidade da turma e os seus problemas de comportamento, sendo que estes serviram de pontos de referência para o conselho de turma fazer o levantamento das necessidades da turma. A análise desta dimensão permite corroborar a opinião de Roldão (1995) quando afirma que promover a análise da turma com os docentes que constituem o conselho de turma permite estabelecer e gerir as estratégias de trabalho em sala de aula. A identificação dos diferentes ritmos de aprendizagem bem como das Necessidades Educativas Especiais dos alunos permitiu, a este conselho de turma, articular entre si, planeando e organizando atividades.

Na análise do discurso da Diretora de Turma constata-se que no planeamento e organização do Projeto Curricular foi tido em consideração o desenho curricular, ou seja, as competências de final de 2ºCiclo dando cumprimento ao currículo nacional do ensino

básico. Este resultado vem confirmar o referido por Leite (2001) que preconiza que o Projeto Curricular de Turma abrangerá a descrição de competências essenciais, transversais e os conteúdos a desenvolver em cada área curricular respeitando e atendendo às especificidades da turma.

Contudo, do modo como o Projeto Curricular de Turma foi concebido sobressaem alguns constrangimentos à efetiva inclusão da aluna Deficiência Mental. Destaque-se, por exemplo, a falta de adequação de estratégias de diferenciação pedagógica mencionadas pela Diretora de Turma, lembrando que este facto se verifica porque a aluna não frequenta todas as disciplinas. Torna-se, assim, evidente que embora este conselho de turma tenha procurado diversas estratégias que permitissem gerir a diversidade de alunos que constituem a turma, nomeadamente as Projeto Fénix, as mesmas não foram pensadas e direcionadas para a inclusão da aluna com Deficiência Mental. Deduz-se, da análise efetuada ao discurso da Diretora de Turma, que as estratégias foram pensadas e implementadas como forma de se gerir a questão relacionada com os problemas de comportamento da turma. Na questão da diferenciação pedagógica *“não basta conhecer as técnicas todas, nem ter aprendido imensas metodologias, o que é importante é a atitude!”* (Cadima, 2006, p.110).

Perante, o resultado obtido na análise desta dimensão conclui-se que na conceção deste Projeto Curricular o conselho de turma descurou as necessidades educativas da aluna com Deficiência Mental, focando-se sobretudo na questão acima mencionada, o comportamento da turma. Apesar, de se verificar uma opinião favorável à inclusão da aluna não se pode afirmar que as atitudes do conselho de turma, na conceção deste Projeto Curricular, retratem inteiramente as linhas orientadoras de uma escola inclusiva.

Em suma, o Projeto Curricular de Turma constitui *“um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade”* (Leite, 2001, p.21). Como tal, deve ser concebido na tentativa de dar resposta aos interesses dos alunos bem como aos saberes dos mesmos, promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos que a frequentam.

2.Caracterização da Aluna com Deficiência Mental

Quadro XXVIII – Caraterísticas da Aluna com DM

Aluna com Deficiência Mental	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	a)Dificuldades da aluna	a1)Relacionamento com os pares-integração a2) Relacionamento com os adultos a3) Deficit de atenção a4) Autonomia a5) Aprendizagem motora; a6) Memória	10 6 1 1 1 1
	b)Desenvolvimento e aprendizagem	b1)Dificuldades motoras b2)Dificuldades de memória b3)Dificuldade de leitura, escrita e cálculo	2 1 1

Os conhecimentos que os professores da turma do ensino regular possuem sobre a aluna com Deficiência Mental são decisivos para o sucesso da aprendizagem da mesma. Quando colocada a questão relativamente às dificuldades apresentadas pela aluna, verifica-se que todos os docentes têm uma percepção semelhante sobre o assunto.

De acordo com os entrevistados a aluna apresenta várias dificuldades de aprendizagem designadamente ao nível motor, da memória e atenção, de relacionamento com os pares e adultos. Segundo os participantes estas dificuldades refletem-se na sua pouca autonomia para a realização das tarefas propostas bem como na sua capacidade de expor dúvidas.

No entanto, à exceção de todos os professores, a professora de Educação Visual e Tecnológica refere que

“...ela não tem muitas dificuldades pelo contrário ela tem até bastantes facilidades. Tem mais dificuldades quando toca à geometria ou ao cálculo mental que por vezes tem que fazer aquelas continhas, aí ela mais dificuldades. (...)” (PEVT)

A professora refere que esta dificuldade se verifica

“...porque ela não tem conhecimentos adquiridos, não tem conhecimentos porque, na minha opinião, não tem capacidades para mais”. (PEVT)

Quando questionados sobre o relacionamento da aluna com os seus pares, todos os entrevistados foram unânicos em afirmar que este era distante em relação ao grande grupo.

“(...)tem dificuldades de integração(...) dificuldades em participar nas aulas, é pouco autónoma na realização de algumas tarefas, revela dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo(...)” (DT)

Depreende-se da opinião dos entrevistados que a aluna apresenta dificuldades de relacionamento com os pares, esta dificuldade prejudica o desenvolvimento de competências como a socialização, a cooperação ou o sentido de identidade. Estas competências, por mais que os adultos persistam no seu desenvolvimento, só acontecem com a interação com os pares.

No entanto, apercebe-se das palavras de duas das entrevistadas que aluna interage com um grupo restrito de colegas:

“Noto que o grupo com quem ela se relaciona é um grupo pequeno e apenas de meninas. (...) grupo com que ela mais facilmente estabeleceu contacto já que é muito introvertida e este grupinho acolheu-a muito bem nas aulas que ela frequenta. O resto da turma parece-me que não interage muito com ela talvez porque a grande maioria seja rapazes.” (DT)

“O relacionamento com os pares é bom, é bom no grupo em que ela está inserida, que é um grupo pequeno e de meninas. (...) Ela só interage com esse grupinho, mesmo nos intervalos só interage com esse grupinho pelo menos daquilo que eu tenho visto (...)” (PEVT)

Parece pertinente realçar a opinião da Professora de Educação Especial (PEE) quanto à relação interpessoal da aluna com os pares. Para esta docente a mesma tem vindo a demonstrar progressos na sua relação com os colegas.

“Na escola procura as colegas da turma, atitude que não tinha anteriormente, pois isolava-se muito. Atualmente já tem momentos em que se pode observar que conversa e parece bem-disposta com as colegas.” (PEE)

Relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem da aluna, os participantes consideram que a mesma apresenta grandes dificuldades de leitura, escrita e cálculo assim como na

aprendizagem motora (Professor de Educação Física – PEF) e na memória (Professor de Educação Musical – PEM).

“ (...) é uma aluna com bastantes dificuldades de aprendizagem motora.(...) Deficit de atenção algum. Mas a nível de execução de exercícios faz, com dificuldade mas faz.” (PEF)

“ (...) ela tem mais dificuldades em memorizar as coisas. Pronto, as coisas mais práticas com ajuda ela vai conseguindo fazer.” (PEM)

“É uma aluna com índices cognitivos abaixo da média. As dificuldades que apresenta não lhe permitiriam acompanhar os conteúdos programáticos das várias disciplinas, frequentadas pelos colegas da sua idade, do 6º ano de escolaridade” (PEE)

Na opinião dos entrevistados, a aluna revela-se muito tímida e reservada, sendo necessário que o adulto tome iniciativa para um diálogo.

“É uma menina muito tímida e reservada. É necessário o adulto falar muito com ela, de certa forma cativá-la para que se “abra” mais um pouco, para que converse mais”. (PEE)

“ (...) bem ela é, como já disse anteriormente, muito introvertida, envergonhada, pouco faladora. Não gosta de conversar com o adulto e não expõe eventuais dúvidas.” (DT).

“ É mais comum ser o adulto a iniciar uma conversa, a solicitá-la.... ” (PEM)

Aos professores, é atribuída a tarefa de encontrar formas de cativar a aluna e, desta forma, desenvolver com a mesma a sua inclusão no grupo/turma. A sala de aula é, sem dúvida, o local mais importante para o desenvolvimento da inclusão pois é nela que a aluna se sente ou deverá sentir como fazendo parte de um grupo e onde deverá estabelecer amizades com os seus pares. O sucesso da inclusão não se traduz na partilha de um espaço físico, mas sim em termos humanos onde a escola, os professores, os pares se encontrem preparados para incluir uma aluna diferente. Percebe-se, do discurso dos entrevistados, que a inclusão da aluna com Deficiência Mental com os seus pares não é uma realidade, acontecendo apenas com um grupo muito restrito. O professor tem um papel fundamental para a inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma regular Correia (2005), sendo ele o responsável por sensibilizar e preparar os alunos para a

diversidade. Torna-se, por isso, fundamental que este conheça as características dos seus alunos.

Nesta perspectiva, todos os participantes demonstraram ter conhecimento das características da aluna com Deficiência Mental. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que esta aluna apresenta dificuldades quer de aprendizagem quer de integração no grupo/turma. Esta postura por parte dos entrevistados projeta a opinião de Nielsen (1999), que afirma que através do conhecimento será possível que as atitudes dos professores mudem quando ensinam os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Reportando ao quadro teórico, importa referir que as dificuldades de integração da aluna, mencionadas pelos participantes, se encontram, de acordo com o modelo teórico multidimensional da AAMR (2002), na dimensão do Comportamento Adaptativo. Segundo, esta dimensão, as limitações nas habilidades conceituais, sociais e práticas podem prejudicar o indivíduo nas suas relações com o meio e dificultar a sua integração na sociedade.

Da análise da opinião dos professores, relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem desta aluna, depreende-se que todos têm consciência das reais dificuldades e necessidades da mesma.

3. Inclusão da aluna com Deficiência Mental na Turma de Ensino Regular

Quadro XIX – Inclusão da Aluna com DM

Inclusão da aluna	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	a) Inclusão dos alunos com NEE	a1) Condições da turma para a inclusão a2) Grupo restrito promotor da inclusão a3) Colaboração entre DT, EE e Enc.Ed. a4) Nível de participação da aluna a5) Aceitação pelos pares	9 3 1 1 1
	b) Medidas contempladas no Programa Educativo Individual	b1) Adequação do Programa b2) Promoção do desenvolvimento pessoal e social b3) Promoção da interação e participação	1 1 2
	c) Estratégias de Inclusão	c1) Promoção da atividade funcional c2) Trabalho a pares e reforço positivo c3) Partilha de experiências c4) Apresentação de trabalhos	6 1 1 1
	d) Importância dos Professores de Educação Especial	d1) No caso da aluna com D.M. d2) Trabalho colaborativo d3) Adequação na diferenciação pedagógica	7 1 2

Nesta dimensão de análise os entrevistados tecem considerações sobre as condições da turma do ensino regular relativamente ao processo de inclusão da aluna com Deficiência Mental. A análise dos dados obtidos admite que esta turma não reúne condições favoráveis ao processo de inclusão, todos os participantes referem como principal entrave, ao processo de inclusão, os problemas de comportamento e o número elevado de alunos integrados no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

“Não acho, porque esta é uma turma muito complicada ao nível do comportamento e isso não ajuda a aluna a ter confiança para se expor e participar sem medos, (...) Nesta turma os alunos não se respeitam, não têm respeito pelo próximo” (PEF)

“ Isso claramente que não, por causa dos problemas de comportamento, por ser uma turma muito complicada (...) esta turma não ajuda, de maneira nenhuma, a que ela se sinta aconchegada, fica complicada a sua inclusão no grande grupo.” (PEM)

“Não. É um não grande, pelas características desta turma. Para além, de ter um número elevado de meninos já no 3/2008, com Necessidades Educativas Especiais, é uma turma que tem

problemas de comportamento que agravam, é uma turma de grande dimensão, uma turma com vinte e seis alunos, todos muito problemáticos (...) É uma turma com um comportamento pouco adequado, com meninos que gozam muito com os colegas (...) ” (PEVT)

“Não, de modo nenhum. Porque há um grande número de alunos com problemas, eles são muito pouco solidários, marginalizam-se uns aos outros, ofendem-se, não têm respeito uns pelos outros e é frequentemente necessário intervir a esse nível. Esta é uma turma pouco sensível à diferença seja ela qual for.” (DT).

No entanto, numa análise mais aprofundada aos dados obtidos, surge uma certa contradição no depoimento dos participantes, estes admitem que existe um pequeno grupo dentro de turma que possibilita o processo de inclusão da aluna com Deficiência Mental. Vejam-se as afirmações seguintes:

“Penso que esta aluna está apenas inserida numa parte da turma, no grupo pequeno que já referi.” (PEVT)

“Bom, na minha opinião ela está integrada apenas num grupo pequeno desta turma. O seu grupo de colegas é pequeno, são apenas duas ou três.” (PEM)

“Penso que ela está integrada num pequeno grupo da turma, num grupo de quatro ou cinco que respeitam as suas dificuldades e tentam ajudá-la a superar as dificuldades.” (PEF)

Parece pertinente salientar a opinião da Diretora de Turma que considera as medidas aplicadas, no sentido de promover a inclusão desta aluna, adequadas embora as mesmas apenas surtam efeito num grupo restrito de alunos. Considera, ainda, que a timidez da aluna é um entrave à sua inclusão no grupo-turma.

“Daquilo que me parece todas as medidas que tem estado a ser aplicadas tem sido adequadas à inclusão da aluna na escola e também à sua preparação para a vida ativa. (...) Os colegas, do grupinho com quem ela se relaciona, se interessam, gostam de saber por exemplo sobre as tarefas que ela faz na atividade funcional. Nós temos tido a preocupação de tentar incutir nos alunos o respeito por esta aluna, tentamos promover a interação com ela mas, de facto a timidez dela acaba, por vezes, por dificultar um pouco todo o processo.” (DT)

A Professora de Educação Especial considera que, no caso da aluna com Deficiência Mental, a escola tem desenvolvido esforços para o sucesso do processo de inclusão da aluna e destaca o

trabalho de equipa entre a Diretora de Turma e a mesma no sentido de adequar e promover atividades que permitam a participação integral da aluna nas mesmas. A mesma professora salienta, ainda, a disponibilidade do Encarregado de Educação em colaborar com a escola no sentido de promover a inclusão da aluna na localidade, autorizando que esta desenvolva uma atividade mais funcional de modo a prepará-la para a vida adulta.

“...tem existido um esforço conjunto da parte da diretora de turma e das professoras de educação especial para que esta aluna participe em todas as atividades com a sua turma. São exemplos os peddy papers, as visitas de estudo, (...) Tem havido também, por parte da escola, um esforço para que esta aluna desenvolva uma atividade funcional fora da escola, para a sua inclusão no meio/localidade e desenvolvimento de competências para uma futura profissão. Um esforço que não tem sido em vão e tem contado com a disponibilidade do pai em aceitar esta atividade fora da escola.” (PEE)

O processo de inclusão da aluna envolve o desenvolvimento de estratégias que favoreçam e, ao mesmo tempo, alcancem o sucesso ou seja a inclusão da aluna no grupo-turma. A análise às narrativas dos participantes permite descobrir que para os entrevistados o trabalho de grupo, o trabalho a pares e o reforço positivo são as estratégias mais utilizadas para a inclusão da aluna com Deficiência Mental. A Diretora de Turma acrescenta a participação nos momentos de partilha de experiências bem como a apresentação de pequenos trabalhos às turmas de 1ºCiclo. No entender da Diretora de Turma estas apresentações têm ajudado a aluna a aumentar a sua autoestima uma vez que a mesma tem demonstrado mais confiança em si mesma.

“Temos tentado estimular o contacto e o convívio dela com os colegas desenvolvendo por exemplo trabalhos de grupo e trabalhos a pares (...) Outra estratégia é procurar que ela esteja presente em todos os momentos de partilha de experiências, isso consegue-se por exemplo em área de projeto e formação cívica (...) Uma estratégia que também se desenvolve e que está a resultar é apresentação de pequenos trabalhos às turmas do 1ºCiclo onde ela começa a ganhar mais confiança em si e mais à vontade (...) ” (DT)

Quanto à adequação das alíneas contempladas no Programa Educativo Individual da aluna, e tendo em consideração a opinião tecida pela Professora de Educação Especial, constata-se que as mesmas se revelam as mais eficazes uma vez que a aluna não conseguiria acompanhar o nível de exigência do ano de escolaridade em que se encontra matriculada. Assim, o desenvolvimento de um currículo específico permite a esta aluna

desenvolver atividades de cariz mais funcional. No entanto, a mesma docente aponta que esta alínea se torna limitativa em alguns aspetos nomeadamente no desenvolvimento das interações pessoais e sociais da aluna pois não frequenta todas as disciplinas logo interage menos com os colegas de turma. A mesma docente considera este último aspeto desfavorável ao desenvolvimento pessoal e social da aluna com Deficiência Mental.

“Sim, considero-as, neste momento adequadas. E refiro, neste momento, uma vez que a aluna tem 13 anos e não acompanharia o nível de exigência das disciplinas, nem com adequações curriculares individuais, nem mesmo com adequações no processo de avaliação. O currículo específico é adequado e a oportunidade de desenvolver um currículo funcional fora da escola, adequado às suas características, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, de que esta aluna tanto necessita (...) No entanto, limitam um pouco noutros aspetos: as interações pessoais e sociais da aluna (...) sem interações com outros colegas e apenas com o professor de EE, o que considero, no caso dela, desfavorável.” (PEE)

No que se refere à opinião dos participantes deste estudo sobre a importância do Professor de Educação Especial, a análise dos dados permite considerar que todos os entrevistados consideram o Professor de Educação Especial um elemento fundamental na escola, afirmando mesmo que este é uma mais-valia no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas pois promove parcerias entre os docentes.

“A professora de Educação Especial tem um papel importante...ajuda-nos a definir estratégias para usar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, ajudam-nos a trabalhar com eles. Eu considero o professor de Educação Especial uma pessoa extremamente importante numa escola, é uma mais-valia (...) ” (PEVT)

“Sim. Acho que é importante as escolas terem professores da Educação Especial porque são uma mais-valia para os alunos com grandes dificuldades, porque nós não conseguimos chegar a eles todos (...) ” (PEF)

Para os participantes deste estudo o Professor de Educação Especial encontra-se mais sensibilizado para as necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nomeadamente para a aluna com Deficiência Mental. Os entrevistados justificam tal opinião declarando que o Professor de Educação Especial, enquanto docente especializado, possui um conhecimento mais aprofundado das características desses alunos sendo que,

desse modo, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas à problemática de cada aluno. No caso concreto da aluna com Deficiência Mental os entrevistados consideram a Professora de Educação Especial um elemento fundamental já que a sua presença nos conselhos de turma ajuda os mesmos a adequar e desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas à aluna, admitem que sem as orientações da docente de Educação Especial seria difícil conhecer as características da aluna. Acrescentam, ainda, que as suas dificuldades na prática docente aumentam uma vez que a turma é numerosa e tem vários alunos com Necessidades Educativas Especiais.

“ (...) Está mais sensibilizado, está mais por dentro, digamos assim, de tudo, das dificuldades desta aluna e também das estratégias e das medidas que podem implementar e como está presente nos conselhos de turma dá a conhecer as dificuldades da aluna e o trabalho que está a desenvolver com ela. (...) ” (DT)

“ (...) se não fosse a professora de Educação Especial, que ajuda o professor, o trabalho era muito mais difícil, os alunos ficavam mais desamparados e nem o professor tinha a mesma disponibilidade para chegar aquela aluna. No caso desta turma, com vinte e seis alunos, quem é que consegue fazer um apoio mais individualizado, que é o que se pretende com uma aluna com estas características (...) ” (PEVT)

“Ter estes professores é muito importante porque são pessoas que estão mais capacitadas para ajudar estas crianças com dificuldades (...) ajudam também a perceber melhor esses alunos e ajudam-nos a encontrar formas diferentes, estratégias para desenvolver com eles.” (PEM)

O processo de inclusão da aluna com Deficiência Mental não se coaduna com as condições oferecidas pela turma do ensino regular que acolhe esta aluna. Segundo a opinião dos entrevistados existem dois fatores que causam constrangimentos ao processo de inclusão da aluna, são eles: o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais e o elevado número de alunos com problemas de comportamento. De facto, quando uma turma é numerosa despersonaliza o ensino e torna a concretização da diferenciação pedagógica uma tarefa complicada (Correia, 1999).

Contudo, verifica-se nas narrativas de alguns professores que existe na turma um pequeno grupo que facilita o processo de inclusão da aluna. Depreende-se, das palavras dos participantes, que o referido grupo aceita e respeita as diferenças da aluna, fazendo com que a mesma desenvolva as suas relações interpessoais. Na verdade, através do contacto com os pares, ainda que com um grupo restrito, a aluna desenvolve competências necessárias à sua socialização adquirindo um sentimento de pertença que, segundo a opinião da professora de Educação Especial, tem contribuído para o desenvolvimento das suas relações interpessoais.

Na análise das narrativas percebe-se que a maioria dos professores desenvolve como estratégias para a promoção da inclusão da aluna o trabalho cooperativo. A este respeito, Nielsen (1999) afirma que esta estratégia é necessária para que se consiga promover a interação em pequenos grupos onde todos cooperam e onde todos se preocupam com o sucesso de todo o grupo. Outra estratégia preconizada pelos professores é o reforço positivo, esta estratégia contribui para o aumento da autoestima da aluna e permite à turma tomar consciência que, apesar da dificuldade que apresenta, a aluna consegue ultrapassar pequenas barreiras e alcançar pequenas conquistas.

Ainda nesta dimensão de análise destaca-se a opinião da professora de Educação Especial face ao modo como as alíneas contempladas no Programa Educativo Individual da aluna contribuem para o seu processo de inclusão. Para esta professora todas as estratégias contempladas no mesmo têm sido alvo de especial atenção por parte da escola, que têm demonstrado preocupação no desenvolvimento de atividades em que a aluna consiga participar com sucesso promovendo desta forma a sua inclusão na comunidade escolar. Esta opinião corrobora a de Rodrigues (2001) que afirma que a escola, através da sua direção, dos seus professores, deve desenvolver todos os esforços para responder às necessidades dos seus alunos nomeadamente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Sublinhe-se, ainda, a participação da família no processo de inclusão que, de acordo com o discurso da professora, se tem demonstrado um fator facilitador do mesmo. Percebe-se que a relação escola-família é uma relação de confiança e respeito mútuo, estando a família envolvida em todas as etapas do processo de inclusão da aluna quer na comunidade escolar quer na comunidade local.

Relativamente à importância do professor de Educação Especial no processo de inclusão, a análise dos dados demonstra que todos os participantes têm opinião semelhante, todos consideram o seu papel de extrema importância. Os entrevistados referem que a presença do professor de Educação Especial nos conselhos de turma é uma mais-valia na orientação “*no que diz respeito a estratégias a usar com os alunos com necessidades educativas especiais*” (Nielsen, 1999, p. 19). Deduz-se, destas opiniões, que o professor de Educação Especial promove o trabalho cooperativo entre os professores de modo a dinamizar o processo de inclusão de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente da aluna com Deficiência Mental. De facto, o trabalho de equipa dentro da escola é cada vez mais uma necessidade que requer esforço e envolvimento de todos os professores para que se consiga uma verdadeira escola inclusiva (Madureira e Leite, 2003).

Em suma, da análise das narrativas pode-se concluir que todos os professores concordam quanto à importância do papel dinamizador que o professor de Educação Especial desempenha, corroborando desta forma a opinião de Correia (2003) que afirma que o docente de Educação Especial deve colaborar com os professores titulares, deve trabalhar diretamente com os alunos com Necessidades Educativas Especiais e efetuar um trabalho de consultoria a professores, pais e outros profissionais.

4. Os Professores e as Suas Práticas Pedagógicas

Para que a inclusão da aluna com Deficiência Mental tenha sucesso é necessário que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que tenham em conta as características individuais da aluna permitindo, deste modo, que a mesma progrida ao longo da sua escolaridade. Esta dimensão de análise permite agrupar a opinião dos entrevistados de acordo com as seguintes dimensões:

4.1. Práticas Pedagógicas Desenvolvidas para Estimular a Inclusão

Quadro XXX – Práticas Pedagógicas com a Aluna com DM

Práticas Pedagógicas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	a) Estimular a inclusão	a1) Práticas desenvolvidas a2) Práticas mais eficazes a3) Práticas mais frequentes a4) Limites da alínea e) Currículo Específico Individual no estímulo da inclusão	5 5 2 4

A análise da narrativa dos entrevistados permite verificar que todos consideram estar a desenvolver práticas pedagógicas que estimulam a inclusão da aluna com Deficiência Mental, justificam a opinião dizendo que a aluna se mostra mais comunicativa com os colegas e com os adultos.

“Sim. Acho que sim, porque acho que esta aluna começa a interagir mais com todos os colegas, embora a sua relação com os rapazes continue distante. Acho que tenho conseguido que todo o grupo consiga entender e respeitar as dificuldades desta aluna” (PEF)

“Eu penso que sim e tanto é que ela se tem vindo a mostrar mais aberta, mais comunicativa com os colegas, com os adultos, com toda a comunidade escolar em geral. Noto que mesmo nos corredores já interage mais com os colegas e eles com ela. Procura estar mais com eles nos intervalos.” (DT)

O Professor de Educação Musical considera que a participação da aluna em todas as atividades da turma facilita a sua interação com os pares e ao mesmo tempo permite aos

colegas lidarem com as dificuldades da aluna, ajudando-a a ultrapassar as mesmas. No entanto, acrescenta que apenas um pequeno grupo está preparado para lidar com as características que esta aluna apresenta.

“Sim. Acho que sim porque pronto vamos lá ver o facto de ela participar em todas as atividades com a turma, o trabalho a pares, tudo isto faz com que ela interage com os colegas e com que todos, ou quase todos, lidem com as dificuldades dela e a ajudem a superá-las e acho que isso se tem conseguido. (...) Mas no geral penso que todas as estratégias que tenho usado estejam a ajudar à sua inclusão na turma, que apesar dos problemas de comportamento estão a melhorar e a aceitar melhor a diferença.” (PEM)

Peculiar é a opinião da Professora de Educação Especial, que demonstra alguma incerteza quanto à verdadeira inclusão desta aluna. Esta docente considera que o facto de a aluna beneficiar de um currículo específico individual e, neste caso, não frequentar todas as disciplinas com a turma, limita o seu processo de inclusão. No entender da Professora de Educação Especial o desenvolvimento deste currículo, embora adaptado às características da aluna, acaba por se revelar um entrave ao desenvolvimento das relações interpessoais da aluna já que esta frequenta menos tempo a turma. No entanto, afirma que a escola tem desenvolvido esforços no sentido da aluna desenvolver todas as atividades previstas para a turma quer sejam desenvolvidas dentro da escola quer sejam desenvolvidas fora da mesma.

“Tenho dívidas quanto à sua verdadeira inclusão na escola, por alguns motivos há pouco referidos. No entanto, a escola desenvolve um esforço para que esta aluna frequente, principalmente com a sua turma, todas as atividades incluídas no plano de atividades da turma, desde as que têm lugar dentro da escola, como fora do edifício” (PEE)

Analisada esta dimensão, verifica-se que existem duas práticas pedagógicas comuns à grande maioria dos entrevistados: o apoio individualizado e o diálogo com a aluna. A Diretora de Turma acrescenta, como prática pedagógica, o trabalho de grupo, o trabalho a pares assim como a participação da aluna nos momentos de partilha de experiência.

“ (...) nas aulas que frequenta com a turma promove-se o trabalho de grupo e o trabalho a pares e estes são uma forma eficaz de promover a inclusão dela. Tenta-se, como já tinha dito,

incluí-la nos momentos de partilha de experiências com a turma quer seja em visitas de estudo quer seja em momentos de diálogo em grande grupo.” (DT)

Já a Professora de Educação Especial refere o diálogo com a aluna como uma prática pedagógica que desenvolve no sentido de a incentivar a interagir com os pares bem como para a alertar de determinados perigos. Acrescenta, ainda, que desenvolve o treino de uso dos meios de comunicação pessoal no sentido de desenvolver com a aluna a sua socialização. O diálogo com a aluna é, mais uma vez, mencionado como uma estratégia desenvolvida pela Professora de Educação Especial.

“Dialogar com a aluna para que esta se aproxime dos seus colegas, daqueles que gosta e que percebe que também gostam dela e afastando-se de outros que lhe podem causar dissabores; dialogar com a diretora de turma para que a aluna participe em todas as atividades; ajudar a aluna na realização de trabalhos nas disciplinas que a aluna frequenta com a turma e, se possível que os apresente, participar em todas as visitas de estudo, utilizar meios de comunicação pessoal para desenvolver a socialização, como a internet (criação de conta de email, envio de emails, facebook: utilização do chat, sms, mural como meio de comunicação), assim como a sua correta utilização, alertando também para eventuais perigos” (PEE)

Para a Professora de Educação Visual e Tecnológica o desenvolvimento do “Clube das Artes”, que a mesma organizou e desenvolve, é a prática pedagógica que desenvolve para estimular a inclusão da aluna. Esta docente considera que, pelo facto de este clube estar aberto aos restantes alunos da escola, facilita a interação da aluna com os seus pares. Com a frequência do clube a aluna demonstrou uma grande evolução na sua autoestima e socialização, pois é ela quem explica aos novos elementos as tarefas a desenvolver.

“ Penso que o Clube das Artes também ajudou na sua inclusão embora, não seja com os alunos da turma. Ela no clube estava à vontade, confiante, até ensinava coisas aos outros, coisas que já tinha aprendido por exemplo, a tapeçaria. O clube foi uma mais-valia porque fez com que ela ganhasse mais autoconfiança, que se sentisse útil, capaz. (...) No Clube aumentava a sua autoestima, ela quando chegou ao Clube não acreditava nela própria, eu sentia isso (...) ” (PEVT)

O Professor de Educação Física, dadas as características da disciplina, norteia a sua prática pedagógica pelo desenvolvimento das situações de jogo e desenvolvimento da autonomia da aluna na realização das atividades propostas.

“Na minha situação são mais os jogos, situações de grupo em que ela consiga mostrar o pouco que sabe e que todos eles consigam perceber que esta aluna tem capacidades e que consegue realizar as tarefas, com dificuldades, mas consegue. (...)” (PEF)

Analisadas as narrativas de todos os participantes verifica-se que os mesmos consideram como práticas pedagógicas mais eficazes o apoio individualizado e o reforço positivo que, na opinião dos entrevistados, ajudam a aluna a aumentar a sua autoestima e a sua confiança na realização das tarefas.

“Bem, a mais eficaz com esta aluna, pelo menos até agora, é de facto dar-lhe o apoio que ela precisa, o apoio individualizado (...)” (DT)

“A valorização da autoestima foi sem dúvida a mais eficaz. Isso foi conseguido através do Clube onde ela aprendeu a valorizar-se mais, onde ela ganhou mais confiança em si mesma o que depois se refletia na sua interação com o seu pequeno grupo de amigas (...)” (PEVT)

Em suma, o apoio individualizado, o trabalho a pares e o diálogo são uma prática comum a todos os participantes neste estudo. Neste contexto, depreende-se que para os docentes o trabalho a pares é mais construtivo e proveitoso para o desenvolvimento da aluna com Deficiência Mental.

4.2.Os Professores e a Planificação das Atividades

Quadro XXXI – Planeamento de Atividades

Práticas Pedagógicas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	b)Planificação das atividades	b1)Ensino individualizado	4
		b2)Atividades planificadas pela professora de Educação Especial	1
		b3)Respeito pelo ritmo de aprendizagem da aluna	1

Quando questionados sobre o modo como planificam as atividades os professores, participantes neste estudo, admitem não sentirem necessidade de realizar uma planificação

especial para a aluna. No entender dos entrevistados apenas é necessária uma explicação mais detalhada e individualizada da tarefa a realizar pela aluna.

“Eu nunca tive a necessidade de fazer planificações diferentes para ela porque ela acompanhava a turma.” (PEVT)

“Eu não planifico de modo diferente para esta aluna, o que planifico para a turma, planifico para ela mas altero a forma como ela executa os exercícios. Explico de forma mais simples, mais individual para ela entender (...)” (PEF)

A Diretora de Turma admite, no entanto, que algumas das atividades são planificadas essencialmente pela Professora de Educação Especial.

“As atividades da aluna são planificadas essencialmente por parte da professora de Educação Especial (...)” (DT)

Com base na análise da narrativa do Professor de Educação Musical pode-se verificar que o mesmo, apesar de não planificar de modo diferente as atividades para aluna, respeita o ritmo de aprendizagem da mesma. O docente admite que as atividades são desenvolvidas à medida que a aluna revela progressos na execução das mesmas.

“ (...) vamos vendo ao longo do tempo a evolução dela e de acordo com aquilo que ela vai evoluindo vão surgindo novas atividades (...)É basicamente assim ao ritmo daquilo que ela vai dando ao longo das semanas.” (PEM)

Deste modo, face aos dados obtidos, pode inferir-se que todos os entrevistados optam por estratégias idênticas no que se refere ao modo como planificam as suas atividades, confessando não sentirem necessidade de uma planificação diferente para a aluna com Deficiência Mental.

4.3.Avaliação da Atividade e Participação

Quadro XXXII – Avaliação

Práticas Pedagógicas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	c)Avaliação da atividade e participação	c1) Simplificação da avaliação c2) Valorização da autonomia e interesse c3) Empenho e motivação nas tarefas c4)Concretização do delineado no PEI	6 3 3 3

O momento de avaliação é considerado um momento embaraçoso acarretando, por vezes, sentimentos de dúvida para os professores, já que os mesmos se deparam com uma grande diversidade de alunos cujas características de cada um são ímpares. Neste contexto, avaliar a aluna com Deficiência Mental revela-se ainda mais difícil penoso porque avaliar as suas aprendizagens prevê mudanças que tornem esse momento de avaliação num momento promotor de inclusão ao invés de se revelar ineficaz.

Assim, analisados os discursos dos professores pode verificar-se que os mesmos avaliam a aluna respeitando os objetivos delineados no seu Programa Educativo Individual.

“Eu simplificava a avaliação mas, isso também já está previsto nas medidas que ela usufrui. Mas, isso só acontece em determinados trabalhos porque há trabalhos que ela até faz melhor que outros. Agora, no caso da geometria já é preciso simplificar a avaliação. (...)” (PEVT)

O Professor de Educação Física refere que, dada a especificidade da disciplina, a avaliação da aluna é diferenciada no que diz respeito ao nível de exigência na execução dos exercícios físicos sobretudo nos que exigem coordenação motora. O cumprimento das tarefas e o empenho na realização das mesmas ao longo da aula são também fatores de avaliação para este docente.

“Ela apesar das dificuldades participa, esforça-se para fazer, empenha-se e mostra-se motivada para fazer as tarefas. Tenta sempre participar nas atividades que proponho ao longo da aula e isso também conta para a avaliação.” (PEF)

A Diretora de Turma adianta que atribui primazia à autonomia da aluna na realização das tarefas bem como ao respeito pelas regras de sala de aula, respeitando desta forma a adequação no processo de avaliação de que a aluna usufrui.

“ (...)a sua avaliação é feita tendo em conta por exemplo a autonomia com que realiza as tarefas, o respeito pelas regras da sala de aula, o seu desempenho na atividade. A avaliação da atividade e participação dela é feita basicamente nestes moldes. Também sabemos que ela usufrui de adequações no processo de avaliação daí que se valorize mais aspetos como a autonomia, o interesse, o empenho...Basicamente é assim a sua avaliação” (DT)

Em suma, verifica-se da análise efetuada ao discurso dos professores participantes que os mesmos fazem uma avaliação que respeita o estipulado no Programa Educativo Individual da aluna.

4.4.O Plano Individual da Transição

Quadro XXXIII – Plano Individual de Transição

Práticas Pedagógicas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	d) Plano Individual de Transição	d1) Levantamento dos interesses da aluna d2) Estabelecimento de protocolo d3) Definição de objetivos e horário d4) Definição das competências específicas d5) Avaliação do desempenho d6) Responsabilização dos intervenientes d7) Promoção de competências para futura profissão d8) Desenvolvimento de competências sociais	1 1 1 1 1 1 1 1

O Plano Individual de Transição é um documento que complementa o Programa Educativo Individual do aluno e deve concretizar-se três anos antes do término da escolaridade obrigatória. Este destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e deve corresponder às expectativas da família e aos interesses, desejos e aspirações do jovem adolescente.

Neste contexto, questionou-se a Professora de Educação Especial sobre o modo como o Plano Individual de Transição da aluna foi desenvolvido. A entrevistada refere que em primeira instância procurou saber junto da aluna quais as suas áreas de interesse para posteriormente efetuar um levantamento das possíveis ofertas, quer na comunidade escolar, quer na comunidade local. Após, o levantamento dos interesses e desejos da aluna a Professora de Educação Especial começou por estabelecer contacto com a entidade formadora para que se pudesse realizar um protocolo de colaboração entre a escola, a empresa e a aluna. A docente acrescenta que neste protocolo foram definidos os direitos e deveres dos intervenientes bem como o horário da atividade.

“ (...) um primeiro contacto com a entidade formadora, foi estabelecido um protocolo entre a escola, instituição/empresa e a aluna, onde foram definidos os objetivos, e os direitos e deveres de todos os elementos envolventes, assim como o horário da atividade” (PEE)

A análise dos dados permite destacar a colaboração entre a entidade e a Professora de Educação Especial na construção do Plano Individual de Transição da aluna pois em conjunto decidem os objetivos gerais da atividade, os cuidados específicos a ter e as competências específicas que se pretendem que a aluna desenvolva. São ainda delineados, pelas duas partes, os níveis de desempenho a atingir assim como o modo de avaliação da aluna no desenvolvimento da sua atividade. A responsável pedagógica diz ainda que existia, da sua parte, uma supervisão semanal da atividade no local onde a mesma era desenvolvida. Desta forma, conseguia consolidar com a aluna algumas das aprendizagens.

“ (...) em colaboração estreita com a empresa na elaboração de objetivos gerais da formação, nos cuidados específicos a ter em conta e na elaboração das competências pretendidas quanto a competências específicas, níveis de desempenho e relativamente à avaliação.” (PEE)

Com base no discurso da entrevistada é possível acrescentar que a mesma considera a parceria estabelecida como promotora do desenvolvimento de competências para uma futura profissão pois através desta a aluna tem adquirido e desenvolvido competências necessárias para, no futuro, desenvolver qualquer profissão. A mesma adianta que com esta atividade a aluna desenvolve as suas competências sociais já que interage com diversas pessoas do mesmo modo que coloca em prática todas as regras de convivência.

“(...) considero que a parceria desenvolvida é promotora do desenvolvimento de competências para uma futura profissão(...)tem permitido adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhe serão muito úteis numa futura profissão. Essas competências passam muito pela interação com várias pessoas em diversos aspetos, como regras de educação e boas maneiras, cordialidade,... muito importantes em todas as profissões.” (PEE)

De acordo com os resultados obtidos neste tema de análise percebe-se que todos os professores participantes consideram estar a desenvolver práticas pedagógicas que promovem a inclusão da aluna com Deficiência Mental. Deduz-se das suas palavras que consideram importante desenvolver pedagogias diferenciadas para que a aluna consiga alcançar os objetivos delineados no seu Programa Educativo Individual. Esta opinião demonstra que é importante que se compreendam as diferenças entre os alunos, esta compreensão irá permitir que os alunos adquiram competências de acordo com as suas capacidades e necessidades (Correia, 2005).

Uma das práticas pedagógicas preconizadas pelos professores como estratégia de inclusão da aluna é o trabalho que estabelecem para o pequeno grupo onde a aluna se relaciona melhor. A análise aos discursos dos participantes demonstra que os mesmos recorrem com a esta estratégia com o objetivo de integrar e valorizar a aluna nas suas tarefas para que se sinta mais incluída no seu grupo de pares.

Nas narrativas de alguns dos participantes denota-se esta particularidade afirmando que na turma apenas existe um pequeno grupo capaz de promover a inclusão. Percebe-se que os professores se refugiam no facto da turma apresentar problemas de comportamento para se desculpabilizarem do pouco sucesso da inclusão da aluna com Deficiência Mental.

Saliente-se a opinião da professora de Educação Especial que, ao contrário dos restantes professores, demonstra alguma hesitação quanto à verdadeira inclusão da aluna. Para esta docente uma das medidas contempladas no Programa Educativo Individual da aluna condiciona o processo de inclusão, o Currículo Específico Individual. Na verdade, o Programa Educativo Individual dos alunos que beneficiam desta medida educativa deve considerar momentos de permanência no contexto de sala de aula e momentos noutros contextos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem de muitas das competências

necessárias para a vida, deverão ser realizadas em espaços fora do contexto da turma já que apresentam um cariz mais funcional, ou seja, atividades úteis para a vida presente e futura da aluna. Torna-se, deste modo, pertinente colocar uma questão: estarão, de facto, a ser desenvolvidas estratégias pedagógicas adequadas ao processo de inclusão da aluna? A verdade é que, de acordo com os dados obtidos, nem todos os participantes no estudo parecem estar inteirados sobre o verdadeiro significado da escola inclusiva, designadamente, no que diz respeito ao *“fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades”* (Correia, 2005, p.25).

De facto, os participantes ao afirmarem não sentirem necessidade de planificar de forma diferenciada para a aluna deixam surgir uma dúvida: não planificam de forma diferenciada porque ao planificarem e orientarem a aula já o fazem tendo em atenção a diversidade de alunos que constituem a turma? Vislumbra-se da análise ao discurso de alguns participantes uma resposta que pode ajudar a esclarecer a dúvida: os participantes dizem respeitar o ritmo de aprendizagem da aluna afirmando que as atividades são preparadas de acordo com as capacidades da aluna. Quando se fala em diferenciar fala-se no reconhecimento da diversidade dos alunos e como consequência torna-se óbvio, ou pelo menos deveria tornar-se, de que não é razoável exigir que todos os alunos aprendam da mesma forma, por isso é necessário que o professor deixe de planificar para um aluno-padrão e passe a planificar para os alunos que realmente constituem a turma (Madureira e Leite, 2003).

Nesta dimensão não se poderá deixar de referir o processo de avaliação da aluna com Deficiência Mental. Na verdade, a avaliação é um momento difícil para um professor especialmente quando se trata de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como afirma Casanova (1999, citado em Leite e Madureira, 2003) atender à diversidade implica deixar de pensar a avaliação como elemento uniformador dos alunos. A avaliação deverá por isso ser descritiva, fornecendo informações relevantes sobre as aprendizagens a todos os intervenientes no processo educativo.

O processo de avaliação dos alunos que usufruem de um currículo específico individual difere do processo de avaliação dos alunos do regime educativo comum. Estes

alunos estão sujeitos aos critérios específicos definidos no seu Programa Educativo Individual (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, capítulo IV, art. 20º).

Com base na análise dos dados conclui-se que todos os professores demonstram avaliar a aluna tendo em consideração os objetivos delineados no seu Programa Educativo Individual. Torna-se, assim, claro que a Diretora de Turma e a professora de Educação Especial transmitem ao conselho de turma todas as informações contidas no Programa Educativo Individual da aluna.

No Programa Educativo Individual da aluna está complementado com o Plano Individual de Transição. Este é um documento que consubstancia o projeto de vida da aluna, para se inserir de forma adequada na sociedade desenvolvendo uma atividade de carácter funcional, o mesmo promove a transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, capítulo III, art.14º). Segundo, a análise dos dados a professora de Educação Especial foi quem dinamizou todo o processo de implementação do Plano Individual de Transição, tal como se encontra previsto no atual dispositivo legal. A mesma, após o levantamento dos interesses da aluna, procurou recursos na comunidade, onde encontrou uma entidade com qual estabeleceu um protocolo de colaboração. A análise ao discurso da professora de Educação Especial permite aferir que a mesma definiu em colaboração com a entidade “empregadora” os objetivos e competências que aluna deveria alcançar. Percebe-se, ainda na análise da narrativa, que nem mesmo a avaliação e coordenação do Plano Individual de Transição foram descuradas pois a professora refere que monitorizava todo esse processo pessoalmente já que era a responsável pedagógica pelo desenvolvimento do Plano. Subentende-se, da análise, que o desenvolvimento do Plano Individual de Transição otimizou todas as potencialidades da aluna bem como a sua inclusão quer na comunidade local quer mesmo num grupo restrito das suas relações interpessoais. O discurso da professora de Educação Visual e Tecnológica comprova a motivação e a realização pessoal da aluna.

Em suma, torna-se evidente que o desenvolvimento do Plano Individual de Transição possibilitou o contacto com experiências reais do mundo do trabalho e que essas mesmas experiências tiveram um reflexo positivo no desenvolvimento pessoal da aluna. Sublinhe-

se que, de acordo com a análise dos dados, a parceria estabelecida entre a escola e a entidade “empregadora” foi promotora no desenvolvimento de competências que permitam à aluna desempenhar uma futura profissão.

5. Dificuldades Sentidas pelos Professores do Ensino Regular face à Inclusão da Aluna com Deficiência Mental

Quadro XXXIV– Dificuldades na Prática Pedagógica

Dificuldades na Prática Pedagógica	Categorias	Subcategorias	Indicadores
	a)Dificuldades na atividade diária	a1) Atividade e participação da aluna a2) A timidez e iniciativa da aluna a3) Trabalho a pares a4) Turma numerosa e com alunos com NEE a5) Coordenação motora a6) no desenvolvimento do PIT	5 5 1 3 1 1
	b)Formação Inicial	b1)Lacunas na formação inicial	1

No que se refere à opinião dos entrevistados sobre as dificuldades sentidas pelos mesmos nas suas práticas diárias verifica-se, após uma análise às suas narrativas, que estas se prendem com a timidez da aluna. Esta característica da aluna condiciona, na opinião dos participantes, a sua participação nas aulas e, deste modo, os professores revelam ter dificuldades em perceber as suas reais dificuldades já que a mesma não expõe as suas dúvidas. A Diretora de Turma refere, ainda, que o facto de a turma ser numerosa e possuir um elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais acresce as dificuldades sentidas por parte do corpo docente.

“ (...) a principal dificuldade é a sua pouca participação nas aulas que frequenta, ser muito introvertida dificulta o meu trabalho com ela porque não expõe dúvidas e até conseguir detetar as dificuldades ela perde ritmo de trabalho(...) Depois outra dificuldade acaba por ser, mais uma vez me repito, a turma, o número elevado de alunos com Necessidades Educativas Especiais que a turma tem...!” (DT)

“ (...) o ela não falar, não interagir, não expor dúvidas. Ela nunca tem dúvidas para expor (...) e isso acaba por dificultar o meu trabalho (...)” (PEVT)

Na opinião do Professor de Educação Musical a maior dificuldade sentida na sua prática pedagógica está relacionada com o facto de aluna reter pouca informação sendo por

isso necessário optar por tarefas mais simples e diretas, nas quais a aluna revela prazer em realizar.

Já o Professor de Educação Física acrescenta que a principal dificuldade sentida relaciona-se com as dificuldades que a aluna evidencia na sua coordenação motora, revelando, por isso, grandes dificuldades na ginástica. Para este entrevistado esta dificuldade da aluna poderá estar relacionada com o tamanho da mesma, pois esta apresenta uma postura assimétrica o que, na opinião do entrevistado, pode interferir na execução das tarefas.

Na análise das narrativas entende-se que os participantes são categóricos quanto às dificuldades apontadas face à atividade e participação desta aluna. Todos apontam a sua timidez e a sua fraca iniciativa própria como principal entrave à sua participação em contexto de sala de aula.

“Uma das maiores dificuldades que enfrento está relacionada com o facto de esta aluna ser muito introvertida e com pouca iniciativa própria que acaba por condicionar a sua participação. É uma aluna que não expõe as dúvidas (...)” (PEE)

A Diretora de Turma tece algumas considerações sobre a sua formação inicial, admitindo lacunas sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e as soluções pedagógicas para estes alunos. Considera, desta forma, que não possui uma formação adequada para trabalhar com alunos que apresentam, cada vez mais, problemáticas que urgem soluções adequadas às suas características. No entanto, afirma estar sensibilizada para os alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, apesar de não se considerar preparada para dar respostas adequadas a cada uma das problemáticas. Na sua opinião, é fundamental que a formação inicial prepare os docentes para a realidade do contexto educativo que vão encontrar nas escolas.

Pela análise dos obtidos nas entrevistas pode afirmar-se que os participantes nesta investigação apontam algumas dificuldades nas suas práticas diárias. Estas dificuldades condicionam o processo de inclusão da aluna com Deficiência Mental. Nas narrativas dos professores são apontadas duas das principais dificuldades, sendo elas: a timidez da aluna e o elevado número de alunos que constituem a turma.

Relativamente à timidez demonstrada pela aluna percebe-se, da análise dos dados, que esta constitui um constrangimento para a comunicação entre os professores e a aluna.

Na verdade, é difícil comunicar com estes alunos porque, por um lado será necessário entrar no seu mundo e, por outro, no mundo das pessoas ditas normais em que há um campo de experiências que se encontram fora do seu alcance (Pacheco e Valencia, in Bautista, 1997). Torna-se, por isso, fundamental que os professores estabeleçam uma comunicação baseada numa série de estratégias diferentes das utilizadas com o restante grupo de alunos. No decorrer da análise das narrativas são também mencionadas as dificuldades de concentração da aluna, o seu baixo nível motivacional, para algumas tarefas, bem como as suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. De facto, todas estas dificuldades são características generalizáveis quando se trata de uma pessoa com Deficiência Mental. Assim, da análise efetuada torna-se evidente que os professores participantes não possuem conhecimentos quanto à problemática da aluna, não conhecem as características inerentes à mesma. Se conhecessem entenderiam que seria necessário adequar a sua forma de comunicação com a aluna.

Quanto à dificuldade sentida relativamente à formação da turma os dados revelam que para estes professores o elevado número de alunos que constituem a mesma é uma condicionante para o bom desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Nesta dimensão de análise os dados demonstram mais um constrangimento que condiciona toda a prática diária dos professores: o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados na turma. Para estes participantes a diferenciação pedagógica revela-se uma tarefa complicada de realizar. Destas afirmações surge a ideia de que estes professores têm dificuldades em criar situações de aprendizagem diferenciadas logo, deduz-se que prepararam e orientam as aulas para o chamado aluno-padrão. Na verdade, diferenciar não significa elaborar projetos curriculares diferentes para cada aluno, nem fornecer aulas individuais para cada aluno. Diferenciar significa desenvolver estratégias diversificadas de modo a que cada aluno encontre pontos de referência significativos para a sua aprendizagem (Madureira e Leite, 2003). Tal como advoga Sanches (2005) a diferenciação pedagógica inclusiva é aquela que inclui *“parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira*

aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante.” (Sanches, 2005, p.133). Analisadas as narrativas dos participantes, percebe-se que ainda não estão verdadeiramente preparados para a verdadeira inclusão da aluna com Deficiência Mental. Os professores não se encontram abertos a uma socialização do saber entre eles e a aluna, tal como é defendido por Sanches (2005).

Nesta dimensão de análise foi ainda contemplada a formação inicial da Diretora de Turma. A este respeito, e segundo os dados analisados, a professora considera que a formação inicial deveria preparar todos os professores para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais uma vez que a inclusão é cada vez mais uma realidade no contexto escolar. A opinião da Diretora de Turma corrobora o que diz Correia (2003) quando afirma que é necessário preparar todos os agentes educativos de modo a que fiquem aptos a responder às necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Saliente-se que para a Diretora de Turma a sua formação inicial não contemplou qualquer tipo de formação específica para trabalhar com os alunos que apresentam Necessidades educativas Especiais. No entanto, torna-se pertinente referir que esta professora terminou a sua formação há alguns anos, espera-se que, atualmente, a organização curricular das licenciaturas já superem esta lacuna preparando os futuros professores para a diversidade que integra o contexto educativo.

A Diretora de Turma refere que apesar de não estar preparada para trabalhar com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, está sensibilizada para a problemática que cada um apresenta. Contudo, a mesma não referiu sentir necessidade de formação nesta área, tornando, deste modo, o seu discurso um pouco contraditório. Se não se sente preparada para trabalhar com estes alunos, como pode não sentir necessidade de formação nesta área? É certo que a formação contínua sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais se encontra dirigida sobretudo para uma determinada população-alvo, os professores de Educação Especial. Contudo, tendo em atenção o discurso da Diretora de Turma subentende-se que a mesma não apresenta disponibilidade para frequentar uma formação na área das Necessidades Educativas Especiais.

Em suma, importa referir que a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, designadamente a aluna com Deficiência Mental, encontra muitos constrangimentos e coloca aos professores dúvidas relativamente às suas atitudes, à prática pedagógica bem como na gestão da sala de aula.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

O presente capítulo destina-se à exposição das conclusões relativas aos resultados obtidos nos capítulos anteriores.

Atualmente, a escola é considerada um espaço único para promover a verdadeira inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, implicando a aceitação e o respeito pela diferença. A inclusão é considerada um direito à igualdade de oportunidades, o direito a uma educação adequada às necessidades inerentes a cada aluno, oferecendo-lhe experiências que contribuam para o seu desenvolvimento. Assim, uma escola inclusiva deve garantir uma educação de qualidade a todos os seus alunos independentemente das suas dificuldades.

Partindo do pressuposto que na diversidade de alunos com Necessidades Educativas Especiais se incluem as crianças com Deficiência Mental, constituiu-se como principal objetivo do presente estudo averiguar o modo como os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico percecionam a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental numa turma do Ensino Regular.

Assim, no presente capítulo, apresentam-se algumas conclusões baseadas na análise dos dados obtidos através de duas dimensões: a **Dimensão A** – análise documental e a **Dimensão B** – análise das entrevistas.

Na **Dimensão A** foram contemplados todos os documentos considerados importantes para o melhor conhecimento da realidade escolar que envolve a aluna com Deficiência Mental, nomeadamente o Projeto Curricular de Turma, o Programa Educativo Individual da aluna, o Currículo Específico Individual da mesma bem como o Plano Individual de Transição.

Os dados obtidos na análise documental indicam que todos os documentos foram elaborados em conformidade com a lei em vigor.

1- Na análise torna-se evidente que na elaboração do Projeto Curricular de Turma os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro foram, de certa forma, esquecidos pois não se vislumbra qualquer indicação por exemplo quanto à planificação de uma pedagogia diferenciada para os mesmos, nomeadamente para a aluna com Deficiência Mental. Denota-se que na elaboração do Projeto Curricular de Turma apenas houve preocupação com os alunos com problemas de comportamento.

2. Analisadas as estratégias pedagógicas contempladas pode concluir-se que as mesmas são direcionadas para esse grupo alvo pressupondo-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são delegados para segundo plano. Subentende-se que, de certa forma, este Projeto Curricular de Turma, ao contrário do que é sustentado por Leite (2001), não é um meio facilitador da organização das dinâmicas que propiciam aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos.

3. No que concerne aos documentos previstos no Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, verifica-se que os mesmos foram elaborados apenas por um dos intervenientes, a professora de Educação Especial. Torna-se, deste modo, possível afirmar que para os professores do ensino regular os alunos com Necessidades Educativas Especiais são da responsabilidade da professora de Educação Especial embora, atualmente, esta responsabilidade esteja atribuída a todos os intervenientes, a todos os professores, com especial destaque para o Diretor de Turma que coordena todo o processo.

4. Dos resultados obtidos na análise destes documentos destaca-se a coerência entre os mesmos e o modo como se complementam. Verifica-se, assim, que na sua elaboração esteve sempre presente o conhecimento dos interesses e necessidades da aluna em estudo. Subentende-se, da análise efetuada, que os professores do ensino regular apesar de se considerarem intervenientes ativos no processo educativo da aluna, a verdade é que não participaram na elaboração dos documentos acima referidos. Assim, não se pode considerar que estes professores estejam verdadeiramente aptos para a implementação e desenvolvimento das medidas contempladas no Programa Educativo Individual, no Currículo Específico Individual bem como no Plano Individual de Transição.

Relativamente à **Dimensão B**, realizaram-se entrevistas aos professores sobre as suas práticas pedagógicas ambicionando-se entender o modo como estas fomentam a inclusão da aluna com Deficiência Mental. Saliente-se que no presente estudo apenas se ambiciona conhecer a realidade da amostra.

Da análise global das entrevistas sobressaem as seguintes conclusões:

1. Para os professores do 2ºciclo de Ensino Básico, participantes no presente estudo, as práticas inclusivas prendem-se essencialmente com o desenvolvimento do trabalho em pequeno grupo. Para estes professores esta estratégia é a mais benéfica para promover a inclusão da aluna, pois fomenta o espírito de entreajuda entre os alunos. As práticas pedagógicas inclusivas resumem-se à presença da aluna com Deficiência Mental na sala de aula e ao desenvolvimento de algumas atividades em grupo. Deste modo, não se pode concluir que estes professores estejam a desenvolver estratégias que permitam alcançar os objetivos de uma escola que se pretende inclusiva. Uma escola inclusiva é “*o local onde todos os alunos aprendem junto, sempre que possível*” (Declaração de Salamanca, 1994), sendo que no caso desta aluna é possível muitos momentos de aprendizagem em conjunto com os seus pares.
2. Se por um lado os professores do Ensino Regular consideram que o processo de inclusão da aluna com Deficiência Mental acontece no contexto da turma, por outro, a professora de Educação Especial evidencia dúvidas quanto à veracidade desse processo. Recorrendo à análise, apresentada anteriormente, considera-se que o processo de inclusão desta aluna não se concretiza com o sucesso esperado, já que a aluna apenas se encontra integrada num pequeno grupo da turma. Uma das causas apontadas pelos professores do Ensino Regular para o fraco sucesso do processo de inclusão da aluna é a timidez da mesma assim como o elevado número de alunos que constitui a turma. Já para a professora de Educação Especial o facto de a aluna desenvolver um Currículo Específico Individual é um condicionante para a verdadeira inclusão da aluna no contexto da turma. Admite-se que os momentos de permanência na turma não são os desejáveis logo considera-se que a aluna não beneficia do tempo adequado em contexto de turma e por essa razão a adoção das práticas inclusivas não são as adequadas. Acredita-se, desta forma, que para que o processo de inclusão desta

aluna alcance parte do sucesso desejado seria conveniente que a mesma usufruísse de mais tempo em contexto de turma. Na verdade, nem todos os professores parecem estar sensibilizados para a filosofia da escola inclusiva. Nem todos parecem estar aptos a reconhecer que a escola inclusiva promove a futura integração ativa na sociedade e que a mesma potencia as capacidades desta aluna.

3. A perspetiva generalizada dos professores deixa transparecer algumas dúvidas quanto à forma como estes fomentam a inclusão da aluna para promover as medidas implementadas no seu Programa Educativo Individual. Tal como já foi referido no presente estudo, os professores do 2ºCiclo de Ensino Básico, ou seja, os intervenientes no processo de inclusão da aluna não foram parte integrante e ativa na elaboração do Programa Educativo Individual da aluna. Assim sendo, não conhecem as medidas implementadas no mesmo, logo não podem fomentar ou promover o desenvolvimento das mesmas. Pode considerar-se que a intervenção educativa junto desta aluna não alcança o grau de eficiência desejado e, deste modo, o processo de inclusão da mesma encontra constrangimentos e coloca dúvidas relativamente às atitudes dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão da aluna com Deficiência Mental, sendo por isso notório que para a maioria destes professores o conceito de inclusão não se encontra verdadeiramente consolidado.

4. Os professores participantes neste estudo demonstram que nem sempre o trabalho cooperativo com a professora de Educação Especial alcança o sucesso pretendido com a aluna, embora todos lhe atribuam um papel fundamental para a implementação de atividades e estratégias na identificação das necessidades dos alunos e na avaliação das mesmas.

5. Embora os professores do Ensino Regular revelem uma perceção favorável relativamente à inclusão da aluna com Deficiência Mental a verdade é que as suas práticas pedagógicas nem sempre se coadunam com a filosofia da escola inclusiva. Esta realidade reflete a ideia defendida por Correia (1999) que refere que *“um número considerável de professores do ensino regular concorda que a integração exerce um efeito positivo sobre as crianças com NEE (...) mas manifesta atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança”* (Correia, 1999, p.20). Na verdade, as práticas pedagógicas

implementadas pelos professores demonstram que os mesmos apenas consideram importante que aluna desenvolva competências ao nível social, não se preocupando com a capacidade e necessidade que aluna possa demonstrar na aquisição de conhecimentos académicos.

Em suma, percebe-se que de um modo geral os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico ainda demonstram constrangimentos quanto à inclusão da aluna com Deficiência Mental. Estes professores evidenciam a falta de formação adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que se adequem às necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Uma escola que se pretenda que seja inclusiva não se pode limitar a receber e aceitar os alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. A escola deve esforçar-se para atender estes alunos, no meio menos restrito possível, adequando todas as respostas educativas às necessidades desses mesmos alunos. Considera-se, por isso, que é da responsabilidade da escola e dos professores garantir aos alunos com Necessidades Educativas Especiais não só o desenvolvimento socio afetivo como também o desenvolvimento do conhecimento dos mesmos.

Após se considerarem as conclusões do presente estudo, tecem-se algumas **sugestões** que poderão ser tidas em conta em estudos posteriores que se debrucem sobre esta temática. Assim, tendo em consideração o interesse do tema e a promoção de uma escola inclusiva, considera-se importante que, em futuros estudos, se recorra a uma amostra mais abrangente de modo a conseguir-se aprofundar questões relacionadas com as práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Secundário. Tendo em consideração o aumento da idade da escolaridade obrigatória crê-se que será importante descobrir o modo como as escolas do Ensino Secundário estão a preparar a receção dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de Janeiro, bem como a tipologia dos problemas dos casos que chegam a este nível de ensino. Revela-se ainda importante conhecer o nível de aceitação dos alunos abrangidos pela Educação Especial pelos seus pares neste nível de ensino.

Para concluir considera-se interessante referir a importância de se repensar a formação dos professores do Ensino Regular. Assim, sugere-se a criação de um círculo de estudos para estes docentes, sendo este dinamizado pelo professor de Educação Especial em conjunto com os técnicos que desenvolvem terapias com a aluna com Deficiência Mental. Este círculo de estudos proporcionaria um aprofundamento dos conhecimentos em relação à organização e ao funcionamento da Educação Especial e deste modo todos os participantes teriam a oportunidade de debaterem dúvidas, preconceitos e práticas pedagógicas. Com esta partilha de angústias incentivam-se as práticas colaborativas na intervenção com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com Deficiência Mental. Desenvolvendo-se, desta forma, atitudes proactivas face às dinâmicas pedagógicas e à articulação entre os diversos intervenientes quer na elaboração quer no desenvolvimento do Programa Educativo Individual do aluno. Pretende-se, ainda, com este círculo de estudos levar os professores do Ensino Regular a adquirirem conhecimentos e competências pedagógicas que resultem em mudanças de atitudes e práticas educativas face à promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005). Obtido em 14 de Novembro de 2011, de http://www.european-agency.org/publications/erports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/icep_secondary_pt.pdf

AINSCOW, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALBUQUERQUE, M. (1996). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação

ALONSO, L. (2001). *Parecer sobre Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Documento policopiado.

ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAUTISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BELL, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradava.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CADIMA, A. (2006). *Diferenciação pedagógica na sala de aula*. In: *Atas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CARVALHO, E. N. S. e MACIEL, D. M. A. (2003). Obtido em 10 de Outubro de 2011, de http://www.sbpoline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf

CORREIA, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto : Porto Editora.

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

COSTA, A. (1996). *Currículos Funcionais - Vol.1 Sua Caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, A. (Outubro - Dezembro de 1998). *Currículos Funcionais e a Educação Inclusiva*. In *Noesis* 48 , pp. 27-30.

DGIDC. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC. (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.

FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU

FONSECA, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem - abordagem neuropsicológica*. Lisboa: Ancora Editora.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1996). *Se Houvera Quem Me Ensinara...A Educação de Pessoas Com Deficiência Mental*. Portugal: Gráfica de Coimbra Lda.

GHIGLIONE, M. B. (1995). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

KETELE, J. e ROEGIERS, X. (1999). *Metodologias de Recolha de Dados - Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEITE, C., L. GOMES, P. FERNANDES. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

LOUREIRO, M. R. (2001). *O privilégio de ter alunos diferentes!* In *Actas do VI Congresso Galaico-português de psicopedagogia (vol. I, p.673-684)*. Braga: Universidade do Minho.

LÜDKE, M. A. (1986). *Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2003). *"Necessidades Educativas Especiais"*. Lisboa: Universidade Aberta.

MENDES, M. C. R. (2010). *Transição para a vida dos jovens com Deficiência Mental. Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. Obtido em 19 de Outubro de 2011, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/388/TM-ESEPF-EE_2010MariaConceicaoMendes.pdf?sequence=1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Observatório dos Apoios Educativos - Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos termos do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO e VALENCIA (1997). *A Deficiência Mental*. In *Bautista, R. Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

PEREIRA, L. (1993). *Evolução histórica da Educação Especial*. In *Pereira, L. (org.) Integração Escolar*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana.

QUIVY, R. & COMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, C. M. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com Deficiência Mental e sem Deficiência Mental no âmbito do desenvolvimento motor*. Obtido em 12 de Novembro de 2011, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0434.pdf>

ROBALO, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.

RODRIGUES, D. (2011). A missão do professor de educação especial para a inclusão. *Revista E - escola informação. Sindicato dos Professores da Grande Lisboa* , 18-19.

RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença - valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). *Educação Inclusiva - as boas e as más notícias*. In Rodrigues, D. *Perspectivas sobre a Inclusão - da educação à sociedade*. Porto : Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. In *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica - IIE.

SÁ, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE.

SANCHES, I. (1996). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto : Porto Editora.

SANCHES, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* , p.127-142.

SANTOS, S. e MORATO, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

SORIANO, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoioar a Transição da escola para o emprego*. In *Special Needs Educations*.

STAKE, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (2001). *A análise de conteúdo*. In A. Silva & J. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

YIN, R. (1994). *Case Study Research - Design and Methods*. London: Sage Publications.

LEGISLAÇÃO

Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série nº 237 do Diário da República.

Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro. Diário da República I Série A, nº 21 do Diário da República.

Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República I Série A, nº 15 do Diário da República.

Parecer 3/99 de 17, de Fevereiro. Diário da República II Série, nº 40 do Diário da República.

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República I Série A, nº 193 do Diário da República.

Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República.

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRECTORA DE TURMA

Temática- Práticas pedagógicas para promover a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

Objetivo- Recolher, conhecer e analisar práticas pedagógicas promotoras da inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

- Género: M ☐ F ☐

- Idade: _____

- Habilitações académicas:

- Bacharelato.....☐

- Licenciatura.....☐

- Mestrado.....☐

- Outros.....☐

A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA:

1-Importa-se que registe a sua entrevista em áudio?

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA:

1-Como caracteriza o grupo/turma?

2-Como foi organizado o projeto curricular de turma?

3-O projeto curricular de turma contempla estratégias de diferenciação pedagógica? Pode especificar?

4- Considera que essas estratégias se adequam à aluna com Deficiência Mental? Porquê?

5- Que estratégias de avaliação, para esta aluna, estão contempladas no PCT?

6- Considera essas estratégias adequadas aos alunos com NEE, nomeadamente à aluna com Deficiência Mental?

CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA:

- Como caracteriza a aluna em relação:

-à sua problemática e dificuldades?

-ao seu relacionamento com os pares?

-ao seu relacionamento com os adultos?

2- Parece-lhe que esta turma tem as melhores condições de integração/inclusão desta aluna? Porquê?

INCLUSÃO DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL:

1- Como vê o processo de inclusão desta aluna na escola?

2- Que estratégias inclusivas são desenvolvidas para a aluna na escola?

3- Na sua opinião, considera importante as escolas terem professores da Educação Especial?

4- E no caso concreto desta aluna? Qual é, na sua opinião, o papel do docente de Educação Especial?

INTERVENÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

1- Na sua opinião, acha que a sua intervenção está a contribuir para estimular a inclusão desta aluna com os seus pares?

2- Que práticas tem vindo a desenvolver no sentido de promover a inclusão desta aluna?

3- Nestas práticas, quais as que desenvolve mais?

4- Dessas estratégias quais as que considera mais eficazes?

5- Como planifica as atividades para a aluna?

6- Como avalia a atividade e participação da aluna?

DIFICULDADES E NECESSIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

1-Quais as maiores dificuldades que sente na atividade diária com esta aluna? E em relação à sua participação nas aulas?

2- Considera a sua formação inicial suficiente para trabalhar diariamente com este tipo de alunos? Porquê?

FINALIZAÇÃO:

Obrigada pela sua colaboração.

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES DO 2º CICLO

Temática- Práticas pedagógicas para promover a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

Objetivo geral- Recolher, conhecer e analisar práticas pedagógicas promotoras da inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

- Género: M ☐ F ☐

- Idade: _____

- Habilitações académicas:

- Bacharelato..... ☐

- Licenciatura..... ☐

- Mestrado..... ☐

- Outros..... ☐

A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA:

1-Importa-se que registe a sua entrevista em áudio?

CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA:

1- Como caracteriza a aluna em relação:

-à sua problemática e dificuldades?

- ao seu relacionamento com os pares?
- ao seu relacionamento com os adultos?
- 4- Quais são as principais dificuldades que sente no trabalho com esta aluna?
- 5- Parece-lhe que esta turma é a indicada para esta aluna? Porquê?

INCLUSÃO DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL:

- 1- Como vê o processo de inclusão desta aluna no grupo?
- 2- Que estratégias de inclusão desenvolve para esta aluna?
- 3- Na sua opinião, considera importante as escolas terem professores da Educação Especial?

INTERVENÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

- 1- Na sua opinião, considera que a sua intervenção está a contribuir para estimular a inclusão desta aluna com os seus pares?
- 2- Que práticas tem vindo a desenvolver no sentido de promover a inclusão desta aluna?
- 3- Quais as que considera mais eficazes?
- 4- Como planifica as atividades para a aluna?
- 5- Como avalia a atividade e participação da aluna?

DIFICULDADES E NECESSIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

1-Quais as maiores dificuldades que enfrenta com esta aluna em relação à sua participação nas aulas?

FINALIZAÇÃO:

Obrigada pela sua colaboração

GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Temática- Práticas pedagógicas para promover a inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

Objetivo geral- Recolher, conhecer e analisar práticas pedagógicas promotoras da inclusão de uma aluna com Deficiência Mental.

- Género: M ☐ F ☐

- Idade: _____

- Habilitações académicas:

- Bacharelato.....☐

- Licenciatura.....☐

- Mestrado.....☐

- Outros.....☐

A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA:

1-Importa-se que registe a sua entrevista em áudio?

CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA:

1- Como caracteriza esta criança em relação:

- ao seu desenvolvimento e aprendizagem?

- à sua problemática e dificuldades?
- ao seu relacionamento com os pares?
- ao seu relacionamento com os adultos?

INCLUSÃO DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL:

- 1- Na sua opinião como é esta escola se organiza para incluir os alunos com NEE?
- 2-Considera que as alíneas do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que a aluna beneficia estão adequadas às suas NEE?
- 3- Considera que as medidas do PEI são promotoras do desenvolvimento de competências que a aluna necessita?
- 4- Considera essas medidas promotoras da sua inclusão na escola? E na sociedade?

INTERVENÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

- 1- Na sua opinião, considera que a sua intervenção está a contribuir para estimular a inclusão desta criança com os seus pares?
- 2- Que práticas tem vindo a desenvolver no sentido de promover as relações interpessoais desta criança?
- 3- Quais as que desenvolve com mais frequência?
- 4- Considera que as práticas que têm desenvolvido têm tido sucesso? Porquê?
- 5- Como avalia a atividade e participação da aluna?

6- A aluna usufrui de PIT? Como é desenvolvido?

7- Considera a parceria estabelecida promotora do desenvolvimento de competências para uma futura profissão? Porquê?

DIFICULDADES E NECESSIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

1-Quais as maiores dificuldades que enfrenta com esta aluna em relação à sua participação nas aulas?

2-E em relação ao desenvolvimento do PIT da aluna?

3-E em relação à parceria que desenvolve?

FINALIZAÇÃO:

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias
1.PCT	a) Caracterização da Turma	a1) Número de alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 a2) Atitudes e Comportamentos a3) Situação económica dos alunos a4) Vida escolar a5) Ideias/sugestões dos alunos para a escola
	b) Planeamento/Organização do PCT	b1) Levantamento dos interesses b2) Articulação de conteúdos b3) Estratégias globais b4) Estratégias de Diferenciação Pedagógica b5) Adequação das estratégias à aluna b6) Estratégias de Diferenciação Pedagógica com DM
2.Caracterização da aluna	a) Dificuldades da aluna	a1) relacionamento com os pares-integração a2) relacionamento com os adultos a3) deficit de atenção a4) autonomia a5) aprendizagem motora; a6) memória
	b) Desenvolvimento e aprendizagem	b1) dificuldades motoras b2) dificuldades de memória b3) dificuldade de leitura, escrita e cálculo
3.Inclusão da aluna	a) Inclusão dos alunos com NEE	a1) Condições da turma para a inclusão a2) Grupo restrito promotor da inclusão a3) Colaboração entre DT, EE e Enc.Ed. a4) Nível de participação da aluna a5) Aceitação pelos pares
	b) Medidas Contempladas no PEI	b1) Adequação do Programa b2) Promoção do desenvolvimento pessoal e social b3) Promoção da interação e participação
	c) Estratégias de Inclusão	c1) Promoção da atividade funcional c2) Trabalho a pares e reforço positivo c3) Partilha de experiências c4) Apresentação de trabalhos
	d) Importância dos Professores de Educação Especial	d1) no caso da aluna com D.M. d2) Trabalho colaborativo d3) Adequação na diferenciação

4.Práticas Pedagógicas	<p>a) Estimular a Inclusão</p> <p>b) Planificação das atividades</p> <p>c) Avaliação da atividade e participação</p> <p>d) Plano Individual de Transição</p>	<p>pedagógica</p> <p>a1) práticas desenvolvidas; a2) práticas mais eficazes; a3) práticas mais frequentes; a4) limites da alínea e) Currículo Específico Individual no estímulo da inclusão b1) ensino individualizado b2) atividades planificadas pela professora de Educação Especial b3) respeito pelo ritmo de aprendizagem da aluna c1) simplificação da avaliação c2) valorização da autonomia e interesse c3) empenho e motivação nas tarefas c4) concretização do delineado no PEI d1) levantamento dos interesses da aluna d2) estabelecimento de protocolo d3) definição de objetivos e horário d4) definição das competências específicas d5) avaliação do desempenho d6) responsabilização dos intervenientes d7) promoção de competências para futura profissão d8) desenvolvimento de competências sociais</p>
5.Dificuldades na Prática Pedagógica	<p>a) Dificuldades na atividade diária</p> <p>b) Formação Inicial Adequada</p>	<p>a1) atividade e participação da aluna a2) a timidez e iniciativa da aluna a3) trabalho a pares a4) turma numerosa e com alunos com NEE a5) coordenação motora a6) no desenvolvimento do PIT b1) lacunas na formação inicial</p>

ANEXO III

Recorte das Unidades de Registo

Tema 1- Projecto Curricular de Turma

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
		Diretor de Turma
a) Caracterização da Turma		<p><i>(...)é uma turma muito heterogénea, com elevado número de alunos dos quais oito estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3...a grande maioria revela problemas de atitudes e comportamentos que são inadequados quer na sala de aula quer em outros espaços da escola(...)</i></p> <p><i>A maioria dos alunos pertence a uma família com um baixo nível económico, onde pelo menos um dos pais se encontra desempregado e por isso uma grande parte dos alunos usufrui de SASE. Nesta turma a grande maioria dos alunos tem retenções no 1ºCiclo e quatro deles também têm retenção no 2ºCiclo.</i></p> <p><i>É uma turma que não contribui com sugestões para a escola, não conseguem, devido aos seus problemas de comportamento, participar ou organizar uma atividade. É muito difícil conseguir que a turma dê ideias para o bom funcionamento até mesmo da sala de aula.</i></p>
b)Planeamento/Organização do PCT		<p><i>O projeto curricular de turma baseia-se no documento que é um documento base igual para todas as turmas.</i></p> <p><i>(...)no início de cada ano letivo é a caracterização da turma com base no inquérito que é preenchido pelos alunos, essa caracterização é apresentada ao conselho de turma(...)</i></p> <p><i>(...)são também registadas as motivações e interesses dos alunos, as regras a cumprir na sala de aula e a forma como vão estar dispostos(...)</i></p> <p><i>(...)identificação e caracterização de todos os casos que sejam merecedores de atenção educativa especial não os alunos que usufruem de medidas educativas especiais mas também todos os outros como por exemplo os alunos que já tiveram retenções(...)</i></p> <p><i>(...)Os alunos com Necessidade Educativas Especiais também são motivo de atenção no projeto curricular de turma, onde é colocado o nome do aluno, os problemas, as medidas educativas que vai usufruir e também as previstas no Decreto/Lei 3 e outras medidas que se considerem apropriadas.</i></p> <p><i>(...)É feita uma análise das relações interpessoais e de grupo/turma e depois dessa análise é feita a identificação dos problemas globais da turma que são destacados em conselho de turma. Nesta turma, pelas suas características, praticamente todos os problemas que vinham assinalados no projeto curricular de turma foram identificados como problemas globais da turma.</i></p> <p><i>(...)vêm então as propostas de estratégias educativas globais que se têm que aplicar à turma(...)</i></p>

		<p>(...)Temos ainda, no projeto curricular de turma, enunciadas as competências gerais para o final de 2ºCiclo e a operacionalização transversal das mesmas competências. Temos que fazer a articulação de conteúdos e esta articulação de conteúdos é realizada nas reuniões de conselho de turma(...)</p> <p>(...)E temos, ainda definido aquilo que se pretende desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, área de projeto, formação cívica e estudo acompanhado, e os critérios de avaliação(...)</p> <p>(...)é distribuída a ponderação entre os conhecimentos e capacidades, as atitudes e valores e também entre o domínio psicomotor, no caso de educação física. Temos um quadro síntese das atividades da turma com os intervenientes, as competências, os responsáveis e a avaliação. Por fim, já no final do ano letivo são referidos quais os conteúdos que não foram lecionados, por disciplina(...)</p> <p>(...)no final do ano letivo é feita uma avaliação da aplicação do projeto curricular de turma.</p>
c) Estratégias de Diferenciação Pedagógica		<p>(...)contempla estratégias de diferenciação pedagógica por estarmos a considerar aqueles alunos que usufruem de planos de recuperação, de planos de acompanhamento e os alunos com Necessidades Educativas Especiais com as medidas a aplicar.</p> <p>Uma outra estratégia é aplicação da implementação do Projecto Fénix.</p>
	c1)Projecto Fénix	<p>(...)a implementação do Projecto Fénix, em que a turma nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês, que foram as disciplinas contratualizadas no projeto, a turma acabava por ser dividida no grupo Fénix e no grupo ninho. O que é que se pretendia? Este grupo ninho era constituído por alunos que revelavam problemas de aprendizagem, com falta de pré-requisitos e que precisavam de trabalhar num ambiente, num grupo com menos alunos para que se concentrassem, para que o comportamento também fosse o mais adequado e para poderem evoluir nas aprendizagens, para serem colmatas algumas dificuldades. Essencialmente, foi nisto que se baseou e acaba por estar implementada aqui uma estratégia de pedagogia diferenciada porque depois os alunos são trabalhados muitas das vezes mais individualmente por o grupo ser mais pequeno, mais reduzido</p>
d)Adequação das Estratégias à aluna com D.M.		<p>Como ela não tem algumas dessas disciplinas parece-me que o projeto curricular de turma depois não incide tanto sobre a aluna, se bem que ela é contemplada como estando integrada na turma, há uma preocupação com as atividades que ela desenvolve(...)</p> <p>(...)o projeto curricular de turma não é específico, não evidencia claramente estratégias a aplicar com esta aluna. (...)</p> <p>(...)Nas estratégias de avaliação esta aluna tem no âmbito do Decreto-Lei 3 apoio pedagógico individualizado, tem adequações no processo de avaliação e tem um currículo específico individual(...)(...)Não especifica as estratégias de avaliação.</p>

Tema 2- Caracterização da aluna

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
		Diretor de Turma
a)Dificuldades da aluna		<p>(...)tem dificuldades de integração(...)</p> <p>(...)dificuldades em participar nas aulas, é pouco autónoma na realização de algumas tarefas, revela dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo(...).</p>
	a1)relacionamento com os pares;	<p>(..)Noto que o grupo com quem ela se relaciona é um grupo pequeno e apenas de meninas.</p> <p>(...)grupo com que ela mais facilmente estabeleceu contacto já que é muito introvertida e este grupinho acolheu-a muito bem nas aulas que ela frequenta. O resto da turma parece-me que não interage muito com ela talvez porque a grande maioria seja rapazes.</p>
	a2)relacionamento com os adultos;	<p>(...)O relacionamento com os adultos, no início, quando ainda não conhece bem ela é, como já disse anteriormente, muito introvertida, envergonhada, pouco faladora. Não gosta de conversar com o adulto e não expõe eventuais dúvidas.</p> <p>(...)De um modo geral ela estabelece um bom relacionamento com os adultos, principalmente com as professoras e penso que isto possa estar relacionado com a morte da mãe(...)</p>
b)Desenvolvimento e aprendizagem		

Tema 3- Inclusão da aluna

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
		Diretor de Turma
a)Inclusão dos alunos com NEE		
	a1)Condições da turma para a inclusão	<i>Não, de modo nenhum. Porque há um grande número de alunos com problemas, eles são muito pouco solidários, marginalizam-se uns aos outros, ofendem-se, não têm respeito uns pelos outros e é frequentemente necessário intervir a esse nível. Esta é uma turma pouco sensível à diferença seja ela qual for.</i>
b)Plano educativo individual		
c)Processo de inclusão		<i>Daquilo que me parece todas as medidas que tem estado a ser aplicadas tem sido adequadas à inclusão da aluna na escola e também à sua preparação para a vida ativa.(...) (...)os colegas, do grupinho com quem ela se relaciona, se interessam, gostam de saber por exemplo sobre as tarefas que ela faz na atividade funcional. Nós temos tido a preocupação de tentar incutir nos alunos o respeito por esta aluna, tentamos promover a interação com ela mas, de facto a timidez dela acaba, por vezes, por dificultar um pouco todo o processo.</i>
	c1)estratégias desenvolvidas;	<i>Temos tentado estimular o contacto e o convívio dela com os colegas desenvolvendo por exemplo trabalhos de grupo e trabalhos a pares(...) (...)Outra estratégia é procurar que ela esteja presente em todos os momentos de partilha de experiências, isso consegue-se por exemplo em área de projeto e formação cívica(...) (...)Uma estratégia que também se desenvolve e que está a resultar é apresentação de pequenos trabalhos às turmas do 1ºCiclo onde ela começa a ganhar mais confiança em si e mais à vontade(...)</i>

d) Importância dos Professores de Educação Especial		<p><i>Sim, sem dúvida nenhuma ainda são poucos.</i></p> <p><i>(...) ajudam no trabalho com estes alunos, têm um trabalho importante dado que estes alunos estão incluídos na escola, eles têm que ser integrados, tem que ser feito algum trabalho com eles no sentido de os formar, de os educar e temos que pensar no seu desenvolvimento integral, na sua formação integral e não é só um professor com uma turma grande e heterogênea que vai conseguir dar a atenção que estes alunos precisam e têm direito. Com a ajuda do professor de Educação Especial todo o trabalho é mais fácil e eficaz(...)</i></p>
	d1) no caso da aluna com D.M.	<p><i>(...) está mais sensibilizado, está mais por dentro, digamos assim, de tudo, das dificuldades desta aluna e também das estratégias e das medidas que podem implementar e como está presente nos conselhos de turma dá a conhecer as dificuldades da aluna e o trabalho que está a desenvolver com ela.(...)</i></p> <p><i>(...) O papel desta professora é, na minha opinião, muito importante no desenvolvimento desta aluna e para nos ajudar a encontrar a melhor forma de trabalhar com ela.</i></p>

Tema 4- Práticas Pedagógicas

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
		Diretor de Turma
a) Estimular a inclusão		<i>Eu penso que sim e tanto é que ela se tem vindo a mostrar mais aberta, mais comunicativa com os colegas, com os adultos, com toda a comunidade escolar em geral. Noto que mesmo nos corredores já interage mais com os colegas e eles com ela. Procura estar mais com eles nos intervalos.</i>
	a1) práticas desenvolvidas;	<i>Para além dela ter este apoio mais individualizado onde é feita a sua formação ao nível pedagógico(...) (...)também usufrui da atividade funcional que não deixa de ser uma estratégia para promover a sua inclusão. (...)nas aulas que frequenta com a turma promove-se o trabalho de grupo e o trabalho a pares e estes são uma forma eficaz de promover a inclusão dela. Tenta-se, como já tinha dito, incluí-la nos momentos de partilha de experiências com a turma quer seja em visitas de estudo quer seja em momentos de diálogo em grande grupo.</i>
	a2) práticas mais eficazes;	<i>Bem a mais eficaz com esta aluna, pelo menos até agora, é de facto dar-lhe o apoio que ela precisa, o apoio individualizado. Estimulá-la para o desenvolvimento de algumas competências que ao nível da escola, dos conhecimentos, quer também ao nível da socialização, da interação dela e isso consegue-se através do trabalho a pares e trabalhos de grupo que são realmente eficazes com ela.(...) (...)o reforço positivo também eficaz e muito importante para ela(...)</i>
b) Planificação das atividades		<i>As atividades da aluna são planificadas essencialmente por parte da professora de Educação Especial(...) (...)na formação cívica as planificações são iguais às que se faz para a turma embora, se simplifique por exemplo o modo como se explica a tarefa, usando uma linguagem mais simples e explicando mais individualmente a tarefa</i>
c) Avaliação da atividade e participação		<i>Ela participa pouco e como já tinha dito é muito tímida e não gosta de expor para o grande grupo(...) (...)a sua avaliação é feita tendo em conta por exemplo a autonomia com que realiza as tarefas, o respeito pelas regras da sala de aula, o seu desempenho na atividade. A avaliação da atividade e participação dela é feita basicamente nestes moldes. Também sabemos que ela usufrui de adequações no processo de avaliação daí que se valorize mais aspetos</i>

		<i>como a autonomia, o interesse, o empenho...Basicamente é assim a sua avaliação.</i>
d) Plano Individual de Transição		
	d1)parceria promove competências para futura profissão;	

Tema 5- Dificuldades na Prática Pedagógica

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
		Diretor de Turma
a)Dificuldades na atividade diária		<p>(...)a principal dificuldade é a sua pouca participação nas aulas que frequenta, ser muito introvertida dificulta o meu trabalho com ela porque não expõe dúvidas e até conseguir detetar as dificuldades ela perde ritmo de trabalho(...)</p> <p>(...)Depois outra dificuldade acaba por ser, mais uma vez me repito, a turma, o número elevado de alunos com Necessidades Educativas Especiais que a turma tem</p>
	a1)atividade e participação da aluna;	
	a2)no desenvolvimento do PIT;	
b)Formação Inicial Adequada		<p>Não, porque eu não tive formação absolutamente nenhuma para trabalhar com este alunos. A formação que tive foi para trabalhar numa turma heterogénea sim mas não para alunos com Necessidades Educativas Especiais(...)</p> <p>(...)A minha formação foi geral e muito longe de estar(...)preparada para dar resposta às necessidades destes alunos.</p>

ANEXO IV

Quadro de Indicadores

Tema I: Projeto Curricular de Turma							
Itens		Entrevistados					Indicadores/Unidades de enumeração
Categorias	Subcategorias	Diretor de Turma	Ed. Visual e Tecnológica	Educação Musical	Educação Física	Educação Especial	
a) Caracterização da Turma		●					1/3
b)Planeamento/Organização do PCT		●					1/1
c) Estratégias de Diferenciação Pedagógica	c1)Projecto Fénix	●					1/2
d)Adequação das Estratégias à aluna com D.M.		●					1/3
Tema II: Caracterização da aluna							
a)Dificuldades da aluna	a1)relacionamento com os pares	●	●	●	●	●	5/10
	a2)relacionamento com os adultos;	●	●	●	●	●	5/6
b)Desenvolvimento e aprendizagem			●			●	2/2
Tema III: Inclusão da aluna							
a)Inclusão dos alunos com NEE	a1)Condições da turma para a inclusão	●	●	●	●	●	5/9

b) Medidas do REE	b1)Plano educativo individual					●	1/1
c)Processo de inclusão	c1)estratégias desenvolvidas;	●	●	●	●		4/6
d)Importância dos Professores de Educação Especial	d1) no caso da aluna com D.M.	●	●	●	●		4/7
Tema IV: Práticas Pedagógicas							
a)Estimular a inclusão	a1)práticas desenvolvidas	●	●	●	●	●	5/5
	a2)práticas mais eficazes;	●	●	●	●	●	5/5
	a3)práticas mais frequentes;	●				●	2/2
b)Planificação das atividades		●	●	●	●		4/4
c)Avaliação da atividade e participação		●	●	●	●	●	5/6
d) Plano Individual de Transição	d1)parceria promove competências para futura profissão;					●	1/3
Tema V: Dificuldades na Prática Pedagógica							
a)Dificuldades na atividade diária	a1)atividade e participação da aluna;	●	●	●	●	●	5/5
	a2)no desenvolvimento do PIT;					●	1/1
b)Formação Inicial Adequada		●					1/1